Silvina Gvirtz

Silvia Grinberg

Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía

NUEVA CARRERA DOCENTE

Colección dirigida por la Dra. Silvina Gvirtz

¿Qué debe saber un docente de hoy para que sus estudiantes aprendan? Sin duda, el siglo XXI conlleva nuevas demandas; entre ellas: aprender a aprender; enseñar valores y múltiples habilidades; enseñar a respetar y valorar la diversidad, a trabajar en equipo, a asumir un liderazgo democrático en el aula. Atendiendo a tales requerimientos, esta colección presenta los contenidos básicos necesarios para concretar el sueño de que todos accedan a una educación de calidad.

Silvina Gvirtz

Silvia Grinberg

Victoria Abregú

LA EDUCACIÓN AYER, HOY Y MAÑANA

El ABC de la Pedagogía

AIQUE
Educación

Sivina Gvirtz
La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía / Silvina Gvirtz; Victoria Abregú; Silvia Marcela Grinberg- 1ª ed. 2ª reimp. – Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2009.
160 p.; 24 x 18 cm. – (Nueva Carrera Docente)
ISBN 978-987-06-0083-1

1. Didáctica. I. Abregú, Victoria II. Grinberg, Silvia Marcela III. Título
CDD 370.1

Dirección editorial
Diego F. Barros **j**

Jefatura de Ediciones
Clara Sarcone

Edición
Analía Melgar – Julio Hurrell

Corrección
Cecilia Biagioli

Subjefatura de Gráfica
Victoria Maier

Diagramación
Andy Sfeir

Diseño de tapa
Constanza Di Gregorio

Producción industrial
Pablo Sibione

Copyright Aique Grupo Editor S.A.
Francisco Acuña de Figueroa 352 (C1 180AAF) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar – http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA~
ISBN: 978-987-06-0083-1
Primera edición – Segunda reimpresión

Esta edición se terminó de imprimir en Abril de 2009 en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

A mis hijos, Nicolás y Micaela.
A Cecilia, *in memórian.*
Silvina Gvirtz

A Miriam Levin, mi abuela; y a Isaac Grinberg, mi padre.
Silvia Grinberg

A mi familia; y a Martín, por creer en mí.
Victoria Abregú

Silvina Gvirtz
Es Doctora en Educación (UBA). Actualmente, se desempeña como Directora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés y es investigadora del CONICET. Publicó once libros, el último de ellos es De *la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad* (Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2005). Publicó veinte capítulos en libros y treinta artículos en revistas con referato en distintos países: Inglaterra, Alemania, Portugal, Australia, Israel, Colombia, Brasil, Venezuela y Bélgica. El último de sus artículos se denomina "Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino" *(Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* vol. 14, 2006). En el año 2003, fue designada *fellow* de la Fundación John Simon Guggenheim. Es miembro del Consejo Editorial de la revista *Propuesta Educativa* y Directora del *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación.* Asimismo, se desempeña como miembro del Consejo de Administración de Poder Ciudadano.
Silvia Grinberg
Es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA); Máster en Ciencias Sociales (FLACSO, Buenos Aires), Doctora graduada en la UBA (mención en Educación) e investigadora del CONICET. Es Profesora de grado y postgrado (UNSAM, UTN, UBA), y coordinadora del Área académica Socio-pedagogía (UNPA). Investiga sobre la intersección entre los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad, y los cambios en los discursos pedagógicos. Dirige proyectos de investigación sobre el estudio de la escuela, el poder y la subjetividad en contextos de extrema pobreza urbana. Ha publicado trabajos en revistas nacionales e internacionales, y libros, entre ellos: *El mundo del trabajo en la escuela* (Baudinho, 2003 y 2005) y *Proyecto educativo institucional* (Magisterio Río de la Plata, 1999, en coautoría). Ha sido consultora en organismos de gestión del sistema educativo, y ha diseñado y desarrollado programas y materiales de capacitación para docentes, supervisores y equipos directivos. Asimismo, se desempeñó como docente de nivel primario y medio.
Victoria Abregú
Es docente, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), especialista en Educación de la Universidad de San Andrés y alumna del Máster en Gestión Educativa de la misma institución (tesis en curso). Tiene una amplia experiencia como docente en el área de educación formal y no formal. Ha desempeñado funciones como coordinadora, directora y asesora pedagógica en instituciones públicas y privadas en la Argentina (provincias de Buenos Aires y de Río Negro) y Chile. Es coautora del libro *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza* (Buenos Aires: Granica. 2004). Actualmente trabaja como asistente del Área de Investigación, docente y consultora en la
Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

Índice

Prólogo

¿Por qué escribir hoy un libro sobre pedagogía? Porque es probable que, como afirma Brunner (2000), estemos frente a una *nueva revolución educacional:* las transformaciones del entorno son de tal magnitud que hacen prever una revolución de alcance similar a las que originaron la escolarización de la función educativa, la organización estatal de la educación y la masificación de la enseñanza.

El rol de la escuela en las sociedades contemporáneas ha variado radicalmente.

La multiplicación de los saberes y de las fuentes de información no deja de crecer, y los *nuevos* alumnos traen estos nuevos saberes a la escuela. Ya no es posible, como antaño, aislar a los niños y jóvenes de la *información inconveniente*. Ya no es posible ocultarles la información. La obtienen *a pesar de*. Ellos traen saberes y culturas diferentes de las que distribuye la institución escolar; y hay que aprender a trabajar con ellas, a partir de ellas. No es posible ni deseable negarlas. "Las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables" (Tenti Fanfani, 2000).

En este escenario, la escuela deja de poseer el monopolio de la educación. Hoy la escuela es una de entre muchas instituciones educativas, que forman identidad y valores entre las jóvenes generaciones. Pueden no gustamos las identidades que crean esas otras instituciones educativas, o los valores que forman, pero no podemos negar que lo hacen y, en algunos casos, de un modo más eficiente que la escuela.

Nuevos agentes educativos, nuevos alumnos, nuevas tecnologías. ¿Qué hacemos entonces, nosotros, los profesores y los maestros? ¿Nos resignamos? *No.* ¿Damos por perdida la batalla? *No.*

Entendemos que es necesaria una escuela diferente: *igual* en su función genuina, *diferente* en su forma de llevarla adelante. Para ello, es preciso que la escuela pueda *repensarse,* revisar su sentido, su razón de ser, su rol dentro de la sociedad, sus orígenes y su presente.

En este nuevo escenario, la incertidumbre del futuro y cierta nostalgia frente a los logros del pasado (cuando la escuela lograba responder a las demandas sociales) pueden conducirnos a creer que *todo tiempo pasado fue mejor* y aferrarnos a ello, o bien, llevarnos a derrumbar todo lo que existe.

Muy por el contrario, nos posicionamos en un lugar que apunta al cambio, a la innovación y a la mejora, pero manteniendo aquello que sigue ubicando a la escuela en un ámbito indispensable, aunque ya no único, para que las nuevas generaciones accedan a ciertos saberes que *no* se distribuyen en ningún otro ámbito. Enseñar a pensar, a comprender, enseñar la autonomía intelectual, el pensamiento crítico, la capacidad para distinguir información verdadera de la falsa, para utilizar la información en la resolución de problemas, enseñar la comprensión y la sensibilidad frente a los lenguajes artísticos son algunos de los aprendizajes de los que *sólo* se ocupa la escuela.

Como educadores, necesitamos descubrir los nuevos sentidos de la escuela. Pero, a su vez, debemos entender que la educación no se agota en la institución escolar y que nosotros somos *educadores* en el más amplio sentido de la palabra. Desde esta perspectiva, les proponemos pensar juntos: *educación* no es sinónimo de *escolarización* ni de *escuela*. No estaría mal que pensásemos no sólo en la escuela, sino en otros ámbitos caros a la formación de nuestra sociedad.

Este libro repiensa los conceptos básicos de la educación y considera la escuela *una forma posible* dentro del proceso educativo, analizando su carácter histórico, no natural. Desnaturalizar prácticas y conceptos, y descubrir que constituyen construcciones históricas es uno de los objetivos de este libro. Creemos que reflexionar sobre lo que, hasta ahora, considerábamos *algo dado, algo que siempre fue así* es un paso necesario para pensar el futuro y para construirlo.

En el primer capítulo, "¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?", nos preguntamos qué es educar, por qué y para qué hacerlo, y analizamos la educación como un fenómeno muy amplio, que ha tomado diversas formas a lo largo de la historia y en diferentes sociedades y, por lo tanto, involucra la transmisión de muy diversos saberes. Este capítulo desenmascara algo que creíamos *natural* y demuestra que la escuela, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente.

En el segundo capítulo, "¿Cuándo se inventó la escuela?", recorremos una perspectiva histórica y demostramos que las prácticas actuales y el tipo de escuela que hoy conocemos son sólo una de entre muchas otras formas posibles. El análisis histórico nos señala que existieron diversos modelos hasta llegar al que hoy conocemos y aceptamos como el *único posible*.

En el tercer capítulo, "¿Para qué sirve la escuela?", proponemos abrir el debate sobre su función social. Esta pregunta ha generado la coexistencia de distintas

corrientes teóricas en el campo educativo. Presentamos las principales corrientes que van desde el *optimismo pedagógico* hasta el *pesimismo* respecto al rol de la escuela como agente de cambio social.

En el cuarto capítulo, "¿Dónde está la escuela hoy?", realizamos un diagnóstico de los sistemas educativos latinoamericanos, planteando sus principales problemáticas y analizando su historia, porque creemos que no será posible clarificar *hacia dónde vamos,* si no tenemos presente *de dónde venimos*.

Los últimos capítulos se refieren a los futuros deseados y posibles. El capítulo quinto, "¿Cómo pensar una escuela mejor?", instala las primeras líneas de debate para pensar la mejora. Asumiendo la crisis de los sistemas educativos, planteamos los nuevos sentidos que la educación debería asumir, focalizando la atención sobre dos temas clave: el rol de las nuevas tecnologías en la educación y cómo repensar la relación educación-trabajo.

Por último, en el capítulo sexto, "¿Cómo construimos una escuela mejor?", buscamos brindar herramientas concretas para enfrentar los nuevos desafíos: nuevos modos de gestión en el nivel microescolar hasta propuestas desde los niveles macro-, asumiendo que los cambios tienen que producirse desde ambos niveles.

Este libro ha sido pensado para quienes se enfrentan hoy al *desafío de educar* y para quienes lo harán mañana. Ha sido ideado para los que creen que la educación es un problema que es preciso repensar con inteligencia, mirando hacia futuros llenos de incertidumbre pero, a la vez, sobre los que podemos incidir. Finalmente, está dirigido a todos los que tenemos esperanzas y deseos de un futuro mejor.

Las autoras

CAPÍTULO 1

¿Dé qué hablamos cuando hablamos de *educación*?

La educación: un fenómeno de toda la humanidad

Todos nos educamos; a todos nos enseñaron cosas, dentro de la escuela y fuera de ella. Hay educación cuando una madre enseña a su hijo a hablar, cuando el maestro enseña a escribir y cuando un amigo indica qué ropa usar en una determinada ocasión. Desde esta perspectiva, todos sabemos de educación, porque todos vivimos la educación.

Si se reuniera a un grupo de personas de diferentes edades y se les preguntara, rápidamente, qué entienden por *educación,* es probable que asocien este concepto con los de *escuela* y *enseñanza.* En muchos casos, hablarían también de *buena* y *mala* educación. En otros, podrían llegar a responder, también, que ella tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades humanas o de la personalidad.

Tal sería la variedad de las respuestas —y todas ellas verdaderas, por lo menos, en cierta medida— que se generaría la sensación de que el concepto *educación* significa algo más abarcador que cada una de esas respuestas en particular. En este primer capítulo, nos proponemos, entonces, presentar algunos aspectos básicos para comprender el fenómeno educativo, y revisar algunas definiciones y cuestiones que se han escrito sobre el tema.

¿Por qué educamos? La necesidad social de la educación

Seguramente, alguna vez, a lo largo de nuestras vidas como estudiantes, en especial, frente a algún examen, nos apareció este pensamiento: "Si tal filósofo, científico o artista no hubiera existido, yo no estaría estudiando esto", o frases como la siguiente: "Si Platón no hubiera nacido, yo estaría haciendo otra cosa". Estos pensamientos nos inquietan porque, a veces, nos es difícil entender por

qué estudiamos algo determinado; a veces, realmente, parece no tener ningún sentido. Pero todo eso que hacemos o estudiamos posee un origen, una genealogía: es el producto de múltiples procesos, por lo general, desconocidos por nosotros. Si tal o cual filósofo, científico o artista no hubiera existido, no estaríamos estudiando su obra. Esto es cierto; sin embargo, careceríamos de algunos descubrimientos o ideas que hacen nuestra vida más confortable o interesante. Y además, probablemente, estaríamos estudiando otra cosa o educándonos de otra manera.

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible.

Si bien, por razones éticas, no se realizan experimentos sobre los efectos de la carencia de educación en un individuo, a lo largo de la historia, entre los siglos XIV y XIX, se conocieron más de cincuenta casos de niños que vivían completamente aislados de la sociedad, niños abandonados en selvas que lograron sobrevivir a las inclemencias de la naturaleza, llamados *niños lobos.* A partir de ellos, fue posible observar algunas consecuencias de la falta de educación.

Por ejemplo, en 1799, en los bosques del sur de Francia, a orillas del río Aude, se encontró a un niño de 11 ó 12 años completamente desnudo, que buscaba raíces para alimentarse. Tres cazadores lo atraparon en el momento en que se trepaba a un árbol para escapar de sus captores. Este niño fue llevado a un hogar, al cuidado de una viuda. Se escapó, fue recapturado y conducido a París, a la Escuela Central del Departamento de l'Aveyron para ser estudiado; por eso, se lo conoce como *el salvaje de Aveyron.* Los primeros informes indicaban que este niño se encontraba en un estado muy inferior al de algunos de los animales domésticos de la época. El médico francés, Jean Marc Gaspard Itard, realizó el siguiente diagnóstico:

Sus ojos sin fijeza, sin expresión, erraban vagamente de un objeto a otro sin detenerse nunca en ninguno, tan poco instruidos por otra parte, y tan poco ejercitados en el tacto, que no distinguían un objeto en relieve de un cuerpo dibujado; el órgano del oído, insensible a los ruidos más fuertes como a la música más conmovedora; el de la voz, reducido a un estado completo de mudez y dejando solamente escapar un sonido gutural y uniforme; el olfato,

tan poco cultivado, que recibía con la misma indiferencia el aroma de los perfumes y la exhalación fétida de los desechos que llenaban su cama; por último, el órgano del tacto, restringido a las funciones mecánicas de la aprehensión de los cuerpos (Merani, 1972: 94) [1].

En un principio, quienes lo investigaban creyeron que este niño, abandonado en el bosque por sus padres, era sordomudo y sufría de idiocia. Durante un tiempo, fue tratado como a un incurable. No obstante, Itard reconoció que el problema de este niño era de educación, en la medida en que había sido privado, desde su infancia, de cualquier contacto con los individuos de su especie. A partir de este nuevo diagnóstico, Itard comenzó a trabajar con el niño y llegó a una serie de conclusiones. Aquí transcribimos dos de ellas:

- (...) el hombre es inferior a un gran número de animales en el puro estado de la naturaleza, estado de nulidad y de barbarie que, sin fundamentos, se ha revestido con los colores más seductores; estado en el cual el individuo, privado de las facultades características de su especie, arrastra miserablemente, sin inteligencia, como sin afecciones, una vida precaria y reducida a las solas funciones de la animalidad.
- (...) esta superioridad moral, que se dice es natural del hombre, sólo es el resultado de la civilización que lo eleva por encima de los demás animales con un gran y poderoso móvil. Este móvil es la sensibilidad predominante de su especie (Merani, 1972: 139).

Las reflexiones de Itard muestran que el ser humano no posee una genética que lo diferencie del resto del mundo animal. De hecho, el ser humano, alejado de la influencia de sus congéneres, vive muy cercanamente al mundo animal. Los *niños lobos* no sabían hablar, apenas emitían algún sonido, pues el lenguaje, es decir, el reconocimiento verbal de los objetos culturales, es una construcción histórico-social. El lenguaje es *histórico,* porque se hace, se mejora, se perfecciona y cambia a lo largo del tiempo, y a través de generaciones y generaciones de seres humanos que se suceden. Es *social,* porque sólo se construye en el contacto con otras personas.

Es posible afirmar, entonces, que la educación es un fenómeno necesario y que posibilita tanto el crecimiento individual, como la reproducción social y cultural.

[1] El texto original de Itard fue publicado en París, en 1801, por la Imprimerie Goujon, y es conocido como *De la educación de un hombre salvaje o de los primeros progresos físicos y morales del joven salvaje de Aveyron.*

Si bien la educación no es el único proceso que permite la supervivencia en los seres humanos[2], es uno de los más importantes. Lo que caracteriza a la especie humana se basa en su aprendizaje social, y no en la transmisión genética, la que sí ocupa un lugar destacado en el mundo animal.

¿Para qué educamos? La educación entre la producción y la reproducción social

Ahora bien, la educación sola tampoco alcanza. Una sociedad y sus miembros, para su supervivencia, necesitan de tres tipos de reproducción:

1. La reproducción biológica. Una sociedad crece cuando la cantidad de nacimientos es mayor que el número de muertes, y decrece cuando se produce el fenómeno inverso. Con una muy baja cantidad de nacimientos, una sociedad tiende a desaparecer.
2. La reproducción económica. Para subsistir en el tiempo, una sociedad necesita producir, al menos, lo que consumen sus miembros en alimentación, vestimenta y vivienda.
3. La reproducción del orden social o cultural. Esta depende de la cantidad de producción y de la forma de distribución de los saberes adquiridos. La educación es el fenómeno por el cual se transmiten aquellos saberes considerados *socialmente valiosos* a los nuevos miembros de esa sociedad que aún no los han obtenido.

Cuando las prácticas educacionales tienden a conservar un orden social establecido (conocido como *statu quo),* estamos ante fenómenos educativos que favorecen la reproducción. En la familia, se puede encontrar esta situación cuando sus prácticas educacionales incentivan que el hijo estudie o trabaje en la misma profesión que el padre, o incluso, que ambos trabajen juntos, que escuchen la misma música, que vivan en el mismo barrio, que tengan una vestimenta similar y conductas sociales parecidas.

Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje social en sus distintas formas no son meramente reproductivos. A diferencia de lo que acontece con la conducta y con

[2] Para la supervivencia, los seres humanos también desarrollamos conductas *instintivas.* Por ejemplo, el mecanismo de succión de los bebés, que les permite alimentarse durante los primeros meses de vida, no es un producto del aprendizaje, sino que se trata de una conducta claramente instintiva, que

el aprendizaje instintivo de los animales, no hay en el hombre posibilidad de una reproducción pura, total o completa. En primer lugar, porque las condiciones de vida cambian constantemente y exigen nuevas habilidades de adaptación: vivir en diversos climas, en variadas regiones geográficas, en desiguales ambientes sociales e históricos. Para ello, las personas se adaptan y actúan de distintas maneras, generan conductas específicas para cada caso. En segundo lugar, la comunicación social es, en esencia, inestable. Los mensajes que se envían de una generación a otra, de miembros de un grupo social a otro, de un individuo a otro están sometidos a la distorsión y a la interferencia comunicativa. Es imposible que un hijo repita todo lo que hace su padre, aun cuando mantenga la profesión o carrera de este último. Ciertas formas de conducta serán diferentes, porque habrán variado algunas condiciones histórico-sociales (por ejemplo, ciertas leyes). Además, existen distorsiones en la comunicación, que transforman los mensajes del progenitor a su hijo. Esas distorsiones son involuntarias en ciertos aspectos, y voluntarias en otros. Por una parte, se produce una distorsión inherente a la transmisión de un sujeto a otro: un mensaje, a medida que pasa de boca en boca, cambia su significado. Por otra parte, hay una distorsión voluntaria, que depende del consenso que suscite el mensaje. Puede ocurrir que quien lo envía le haga cambios, porque, por ejemplo, no está de acuerdo con el mensaje original. También puede suceder que quien lo reciba lo altere por otras tantas razones. La generación de nuevas conductas y de nuevos saberes tiene varios orígenes: la imposibilidad de una reproducción total por la propia naturaleza del aprendizaje social; los deseos de introducir innovaciones; las variaciones en las condiciones sociales, históricas, geográficas, etc., que favorecen la producción de nuevas prácticas.

Cuando las prácticas educacionales tienden a transformar el orden establecido y a crear un nuevo orden, estamos ante prácticas educativas productivas. En una familia, las prácticas educativas son de este modo cuando favorecen, voluntariamente o no, que los hijos actúen de una manera autónoma, sin repetir las conductas de los padres.

Una relación conflictiva: educación y poder

Hemos visto que la educación es un fenómeno socialmente significativo que posibilitan la producción y la reproducción social. Pero este fenómeno, además, implica un problema de poder. Aunque muchas veces pase inadvertido, siempre que se habla de *educación,* se habla de *poder.*

Este último no será aquí entendido como algo necesariamente negativo, al que acceden unos pocos que tienen el control de todo. El poder, desde nuestra con-

concepción, no se ejerce sólo en las esferas gubernamentales. Estamos hablando de un poder más cotidiano, que circula en el día a día de las instituciones y que constituye una parte muy destacada de los hechos educativos. *Poder* es la capacidad de incidir en la conducta del *otro* para modelarla.

Desde esta perspectiva, la educación no sólo se relaciona con el poder, sino que ella es poder, en la medida en que incide y, en muchos casos, determina el hacer de un otro alguien social e individual. *Educar* es incidir en los pensamientos y en las conductas, de distintos modos. Es posible educar privilegiando la violencia o haciendo prevalecer el consenso, de modos más democráticos o, en cambio, mediante formas más autoritarias. Pero, en la educación, el poder siempre se ejerce. Por cierto, cuando se realiza este ejercicio democráticamente, entonces, es deseable.

Durante mucho tiempo, la palabra *poder* fue un tabú. Tenía una connotación negativa de la que todos querían escapar. En la escuela, *poder era* casi una mala palabra, porque, además, estaba asociado a la capacidad de manipular a un otro, de ejercer sobre este la violencia física o la amenaza. *Poder* era un término asociado a la policía, al ejército o a los políticos. Desde esta concepción, los profesores, que trabajaban para modificar conductas en sus alumnos, no asumían estar ejerciendo el poder. Que Juan no molestara en el aula o que Pedro se lavara los dientes no eran consideradas formas de ejercicio del poder.

Las actuales perspectivas teóricas acerca de estas temáticas advierten que el poder se ejerce no sólo en lugares específicos, sino en el mundo cotidiano, en la vida diaria. La diversidad en las relaciones de poder permite establecer dos categorías: la de *macropoderes* y la de *micropoderes.* En el nivel macro-, ejercen el poder los políticos, los grandes empresarios, los medios de comunicación o la gente en una manifestación. El poder en el nivel micro- es, por ejemplo, el de una madre al establecer un límite a sus hijos, el de un supervisor frente al directivo, el de un director frente al maestro, el de un profesor frente a su alumno; pero también, un hijo, un docente o un alumno ejercen el micropoder.

Para construir una democracia, tanto en la sociedad general como en una institución escolar, es preciso considerar los problemas del poder. La democracia no se construye ocultando la realidad de los vínculos, sino poniendo en evidencia que las relaciones sociales son necesariamente relaciones de poder, que este no implica algo malo y temible, sino una cuestión con la que convivimos; y respecto de la cual, hay que hablar. De hecho, hablamos del poder cotidianamente, aunque no lo hagamos de una manera explícita.

Por ejemplo, en la vida diaria de las instituciones escolares, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los *Consejos de Convivencia?,* ¿qué nos preocupa cuando revisamos el sistema de amonestaciones?

Hablamos de *poder,* discutimos acerca de cómo debe ser este en la escuela, consideramos si tiene que ser democrático, es decir, si tiene que estar repartido entre todos, o si, por el contrario, debe ejercerlo una minoría de profesores y directivos. Nos preguntamos si los adolescentes tienen derecho a influir en las decisiones disciplinarias de una institución; es decir, si hay que darles poder a los jóvenes, si deben tener representantes y cuántos. Discutimos si el número de estudiantes del Consejo tiene que ser menor o igual al número de profesores; y todo ello, porque nos importa el poder. Pero también, porque valoramos unas formas de poder por sobre otras: las democráticas por sobre las autoritarias, las consensuadas por sobre las impuestas. En las instituciones, siempre habrá conflictos; el problema es reconocerlos, aceptarlos como una parte constitutiva y encontrar las formas legitimadas para resolverlos.

Pero ¿y esto?, se podrá preguntar el lector, ¿qué tiene que ver esto con el saber? Esto es el saber. El saber no es sólo información, pues él incluye el saber actuar de una manera eficaz; por lo tanto, el saber es también una conducta. Cuando las instituciones educativas promueven, a partir de su ejercicio, formas de gobierno democráticas, están poniendo en práctica y enseñando a ejercer el poder de una determinada manera. Cuando se promueve que los alumnos tengan ciertas conductas y no otras, cuando se transmiten ciertos saberes y no otros, cuando se selecciona una población para el aprendizaje de ciertos contenidos, se toman decisiones de poder. La institución escolar en particular y la educación en general no son ingenuas, no son neutras; aunque ninguna de ellas decida por sí sola el destino de la humanidad, ejercen poder.

La selección y distribución de algunos conocimientos determinan, en una sociedad, formas muy específicas del ejercicio del poder. La democracia es una de esas formas específicas, en las que el poder se construye y se ejerce diariamente. Estas consideraciones, que planteamos en este primer capítulo y que desarrollaremos a lo largo del libro, son esenciales para formar lectores críticos y docentes que sepan que ciertas formas de ejercicio del poder son deseables.

Asumir esta definición del poder implica considerar que los dispositivos institucionales intervienen en el modelado de las conductas, de las formas en que nos acercamos a conocer, comprender y actuar en el mundo. Pero dado que estos dispositivos se sustentan sobre principios acerca del orden, de lo válido y de lo legítimo, y de quién es el *dueño* de ese *orden,* esos principios también contienen oposiciones y contradicciones. Cuando un individuo atraviesa el proceso de socializarse en el marco de esos dispositivos, es socializado dentro de un *orden, y* también un *desorden:* esa persona vive inmersa en todas las contradicciones, divisiones y dilemas del poder y, por tanto, ella es un potencial agente de cambios.

Hacia una definición de *educación*

Pero entonces, ¿cómo definimos la *educación!* A partir de las consideraciones hasta aquí desplegadas, podemos decir que la *educación* es el *conjunto de fenómenos a través de los cuales una determinada sociedad produce y distribuye saberes, de los que se apropian sus miembros, y que permiten la producción y la reproducción de esa sociedad.*

En este sentido, la educación consiste en una práctica social de reproducción de los estados culturales conseguidos por una sociedad en un momento determinado y, a la vez, supone un proceso de producción e innovación cultural, tanto desde el plano individual como desde el social. Si educar supone potenciar el desarrollo de los hombres y de la cultura, entonces el proceso educativo debe ser pensado en su doble acepción productiva y reproductiva, aceptando que, en el acto de reproducción, se sientan las bases de la transformación y la innovación. Esa capacidad de provocar el advenimiento de nuevas realidades debe gobernar la práctica y reflexión en torno a la educación.

Los saberes que se transmiten de una generación a otra, y también intrageneracionalmente, no son sólo, ni sobre todo, saberes vinculados con lo que comúnmente se denomina *saber erudito.* Los saberes a los que aquí nos referimos incluyen, como señalamos antes, formas de comportamiento social, hábitos y valores respecto de lo que está *bien* y lo que está *mal.* Educar implica enseñar literatura, arte, física, pero también, enseñar hábitos y conductas sociales (bañarse a diario, lavarse los dientes, llegar puntualmente al trabajo o a una cita, saludar de una manera determinada, dirigirnos de distinto modo según quién sea nuestro interlocutor). Estos saberes, en apariencia tan obvios, que construyen nuestro día a día, no son innatos; se enseñan y se aprenden en la familia, en la escuela, con los amigos.

Vale ahora una aclaración. Si bien la educación es un fenómeno universal e inherente a toda la humanidad, las formas de educar y los saberes que se enseñan varían de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Por ejemplo: para nuestra sociedad actual, el baño diario es un hábito que se justifica por preceptos de higiene, para evitar enfermedades y por razones estéticas. Pero en la Europa del siglo XVII, se suponía que el baño acarreaba enfermedades y, por tanto, no era considerado una conducta recomendable, excepto para determinadas situaciones muy particulares. Entonces, la gente aprendía el hábito de la limpieza en seco, con toallas sin agua. Vemos así que saberes que hoy se nos presentan como evidentes no lo eran en otras épocas.

En síntesis, la educación es un fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad. La educación es una *práctica social* y es una *acción.* Es una *práctica,* porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo sólo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social,* en tanto posee ciertas características, entre ellas: es un fenómeno *necesario* para los seres humanos, pues, como hemos visto en los apartados anteriores, no es posible la vida humana sin educación. Además, es un fenómeno *universal,* pues no existe ninguna sociedad o cultura que no desarrolle prácticas educativas. La educación se encarga de la transmisión de *saberes,* en el sentido amplio con que hemos usado el término, e implica *relaciones de poder.* Está generalmente *pautada* o tiene algún grado de *institucionalización,* lo que supone un cierto número de reglas, normas de acción o modelos de conducta tipificados. La educación es, por último, una práctica *histórica,* en la medida en que las formas que la educación adopta varían a lo largo del tiempo.

Desde esta perspectiva, *educación* no es sinónimo ni de *escolarización* ni de *escuela.* Esta última, tal y como la conocemos hoy en día, es un fenómeno muy reciente. A lo largo de la historia, existieron otras formas de institucionalizar la educación; todavía hoy, siguen existiendo maneras no institucionalizadas de educación. Antiguamente, en algunas sociedades, los niños aprendían todo lo que debían saber, por la imitación y el ejemplo, mientras acompañaban a sus mayores en las tareas de caza o de recolección de frutos. No había maestros, ni edificios especiales para la educación. Pero hoy, cuando la escuela tiene un lugar destacado dentro del campo educativo, no ocupa ni siquiera el primer lugar entre las agencias educativas. La familia, la televisión, los diarios, los amigos constituyen también agencias educativas importantes.

Los jóvenes y el saber: los límites de concebir la educación como un fenómeno entre generaciones

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, hay autores que definen la educación, exclusivamente, como una acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes para que estas últimas incorporen o asimilen el patrimonio cultural.

Esta concepción fue adoptada por Émile Durkheim en *Educación y sociología,* su magistral obra escrita a principios del siglo XX. En ella, define la educación de la siguiente manera:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (1958: 70).

Sobre la base de esta definición, el *Diccionario de las Ciencias de la Educación,* consigna:

La educación, tácticamente, es en principio un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos (1984: 475).

De igual modo, Mariano Fernández Enguita, ya a fines del siglo XX, sintetiza la idea de este modo: "La socialización de la generación joven por la generación adulta es lo que llamamos educación, lo que no implica necesariamente la presencia de escuelas..." (1990: 20).

A la luz del comienzo del siglo XXI, nos proponemos revisar cuan necesario es que se encuentren una generación adulta y una generación joven para que se produzca un acto educativo. Si bien muchos, tal vez la mayoría, de los procesos educativos se originan a partir del par adulto-niño o adulto-joven, sería completamente reduccionista considerar que no existen otros procesos educativos entre pares, es decir, procesos en los que los jóvenes enseñan a los jóvenes, o en los que los niños enseñan a los niños, o incluso, procesos educativos en que los adultos enseñan a otros adultos. Podríamos avanzar más en esta dirección y observar cómo, en la actualidad, se generan procesos educativos en los que los niños enseñan a los adultos. ¿Será esto posible?

Desde tiempos remotos, el adulto siempre ha ocupado el lugar del saber; y el niño, el de la ignorancia o el del no-saber. Todavía hoy, esta creencia es compartida por el común de la gente. Sin embargo, este nuevo siglo nos invita a repensar estas categorías y a observar procesos educativos actuales en los que los niños son los poseedores del saber; y los adultos son quienes deben ser enseñados. En el caso de la tecnología de los electrodomésticos, por ejemplo, suelen ser las generaciones jóvenes las que enseñan a las generaciones adultas. Pues, aquellas suelen tener mayor dominio de esta tecnología; mientras que el conocimiento de los adultos, en esta área, suele ser limitado. No es una situación
infrecuente que la abuela llame al nieto o a la nieta para, que le

programen la videocasetera. Ni que hablar cuando se trata de la computadora y del acceso a Internet...[3]

Además, es posible observar otro tipo de fenómenos educativos: aquellos que acontecen intrageneracionalmente. Se trata de saberes que se transmiten entre los miembros de una misma generación (jóvenes a jóvenes, adultos a adultos). Los códigos culturales de los adolescentes son un buen ejemplo de esto. Los padres no suelen tener un conocimiento completo sobre la moda de los adolescentes o sobre su forma de hablar, pero este saber sí circula de boca en boca entre los jóvenes de una misma generación. Este ejemplo muestra saberes que se transmiten entre los jóvenes, saberes que varían de generación en generación y que definen pertenencias.

También, entre los adultos, se producen procesos educativos. Los planes de alfabetización de adultos llevados a cabo en distintas épocas en nuestro país son una muestra de que la educación intrageneracional entre los adultos es una realidad que no puede desconocerse.

Definir la *educación* como un fenómeno intergeneracional de adultos a niños o a jóvenes excluye del campo un conjunto de fenómenos no poco significativos. Una definición semejante le quita riqueza y posibilidades explicativas al término *educación* y exigiría encontrar un vocablo adicional para explicar todos los procesos que quedan fuera de este universo definido de una manera acotada.

Por todo lo expuesto hasta aquí, la definición de *educación* que nosotros presentamos no se reduce a quién enseña a quién. Lejos de considerar este aspecto como definitorio de lo educativo, lo concebimos como un aspecto complementario que varía histórica y culturalmente.

Una vieja polémica: las posibilidades y los límites de la educación

Pigmalión es una obra de la literatura anglosajona escrita por George Bernard Shaw y fue llevada al cine con el título de *Mi bella dama*. Su trama cuenta la historia de Elisa Doolittle, una muchacha de los barrios bajos, por la que ciertos caballeros hacen una apuesta. Unos dicen que una buena educación podría cambiarle

[3] Al respecto, uno de los grandes investigadores sobre este tema señala que la cultura y los nuevos juguetes de los niños pueden enseñarnos, a nosotros, los adultos, a manejarnos exitosamente en la era del caos. En un libro reciente, *Playing the future,* título cuya traducción sería 'Jugando al futuro', su autor señala: "Por favor, dejemos, por un momento, de ser aquellos adultos en su función de modelos y educadores de nuestra juventud. Antes de centrarnos en cómo hacer para que las actividades infantiles estén plenas de metas educacionales para su desarrollo futuro, apreciemos la capacidad demostrada por nuestros niños para adaptarse y miremos hacia ellos para buscar las respuestas a nuestros propios problemas de adaptación a la posmodernidad. Los niños son nuestro ejemplo para ello, nuestros *scouts* adelantados. Ellos ya son lo que nosotros todavía debemos devenir". [La traducción es nuestra]. (Rushkoff, 1996: 13).

la tosquedad de sus modales y de su habla, pues creen que una buena educación podría volverla más culta. Otros sostienen que esto es una empresa imposible, pues, para ellos, la falta de cultura y la tosquedad de los modales dependen de la naturaleza propia de la protagonista; y ninguna educación podría modificar esa condición. Estos hombres creen en las palabras de aquel refrán: "Lo que natura no da, Salamanca no presta".

Tanto la obra teatral como la película se desarrollan en torno a este problema: la educación, ¿es una variable que depende fuertemente de las condiciones genéticas o de la clase?, ¿puede una *buena* educación, a partir del trabajo y del esfuerzo, convertir al *bárbaro* en *civilizado,* al ignorante en sabio? El texto escrito y el film concluyen que el hombre no está determinado por su herencia genética ni por su origen social. Una *buena* educación puede lograr, en los seres humanos, los cambios más insospechados. *Pigmalión* y *Mi bella dama* constituyen una versión artística de la problemática que se planteó el doctor Itard respecto del niño salvaje de Aveyron.

Mas allá de la anécdota de Elisa Doolittle, la pregunta sobre cómo influye la naturaleza o el medio social y cultural en los procesos educativos desveló a muchos educadores. ¿Es la educación un proceso que convierte en acto las potencialidades no desarrolladas de los seres humanos? ¿Existen las vocaciones innatas? La educación, ¿sólo tiene a su cargo guiar el desarrollo de las potencialidades genéticas o, por el contrario, es el ser humano un producto de su ambiente? Lo que un hombre llega a ser, ¿está determinado por su medio social y cultural?

El término *educación* tiene una doble etimología, que señala dos posibles respuestas diferentes a estos interrogantes. La primera etimología señala que el verbo en latín *educere* significa 'hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia fuera'. Desde esta perspectiva, la educación implica el proceso educativo de convertir en acto lo que existe sólo en potencia. Es decir, la educación, a través de mecanismos específicos, desarrolla las potencialidades humanas para que la persona se desenvuelva en toda su plenitud. Siguiendo esta definición, una metáfora muy conocida y difundida propone que los alumnos serían plantas a las que el maestro riega, como un jardinero. El maestro favorecería así el desarrollo de algo que ya está en germen. Pero lo que no existe en germen sería imposible de ser desarrollado. Este es el supuesto que sostenían los caballeros que pensaban que Elisa Doolittle, en *Pigmalión,* nunca cambiaría, aunque recibiera mucha educación. La condición tosca de esta muchacha era, para estos caballeros, parte de la naturaleza innata de Elisa. Esta concepción se corresponde con el mencionado primer origen etimológico del término *educación* e implica límites muy acotados.

La segunda acepción *etimológica* vincula el verbo *educar con el* verbo latino *educare,* que significa 'conducir, guiar, alimentar'. Desde esta perspectiva, la educación está

abierta a mayores posibilidades. Con una guía adecuada, las posibilidades del hombre serían casi ilimitadas. Dentro de esta concepción, se encuentran quienes creían posible cambiar a Elisa Doolittle. Se encuentran influenciadas por esta concepción, también, muchas personalidades de la historia de la pedagogía en América Latina, en especial, aquellos que establecieron los fundamentos para crear los sistemas educativos a fines del siglo XIX, como es el caso del argentino Domingo Faustino Sarmiento. Estos pensadores consideraban que la educación, más específicamente la escuela, permitiría el pasaje de los pueblos de América desde la barbarie hasta la civilización. Para ellos, la escuela era un nuevo templo para redimir a la humanidad; y los maestros, los sacerdotes que permitirían tal redención. Con una *buena* educación, todo era posible. Desde esta perspectiva, el sujeto, al momento de nacer, es como una tabla rasa. Sobre ella, el medio donde ese sujeto vive y la educación que su medio le brinda van inscribiendo y determinando su existencia.

¿Cuál de estas dos posturas es la más acertada? ¿Qué se privilegia en la conformación del ser humano: lo hereditario o lo adquirido? ¿Se trata de desarrollar lo que el hombre trae en potencia desde su nacimiento, o el hombre es una tabla rasa? ¿Cuál es la proporción, en la importancia, de lo innato y de lo adquirido: cincuenta y cincuenta, treinta y setenta, cien y cero?

Aquí creemos que cada una de estas dos posturas resulta un poco radicalizada.

Por un lado, sería necio negar que existen ciertas condiciones materiales, genéticas y congénitas que le permiten al hombre aprender. Como señala Gordon Childe:

> Al igual que en los demás animales, en el equipo del hombre hay, desde luego, una base corporal, fisiológica, que puede describirse en dos palabras: manos y cerebro. Aliviadas del peso que significaba cargar con el cuerpo, nuestras extremidades anteriores se han desarrollado hasta el punto de ser instrumentos delicados, capaces de una asombrosa variedad de movimientos sutiles y exactos. A fin de dirigirlos y ligarlos con las impresiones exteriores recibidas por los ojos y otros órganos de los sentidos, hemos llegado a poseer un sistema nervioso peculiarmente intrincado y un cerebro grande y complejo. El carácter separable y extracorporal del resto del equipo humano reporta ventajas evidentes. Es más frondoso y más adaptable que el de otros animales (1981: 20).

Estas condiciones impuestas por el equipo material le ofrecen al hombre ciertas posibilidades y ciertos límites en el proceso educativo. Sin embargo, no predicen una única dirección en el crecimiento del ser humano. A partir de esos límites, las personas no están predeterminadas, sino que pueden construir en muchas direcciones. Las restricciones que le impone al ser humano su equipo corporal son mínimas en relación con las posibilidades que se le ofrecen: una gran amplitud en

el direccionamiento del proceso educativo y una libertad que es más amplia que el concepto *de potencialidad,* uno de los más usados por los partidarios de la primera postura analizada en este apartado.

La potencialidad presupone una dirección prefijada, pues la única libertad consiste en convertir en acto lo que está en potencia. Por el contrario, el concepto de *condiciones,* si bien restringe un poco el universo de las posibilidades educativas, no implica una dirección única, sino que ofrece varias direcciones posibles. El uso del concepto de *potencialidad* ha llevado, en algunos casos, a generar situaciones discriminatorias que valoran una única direccionalidad en el ser humano y que niegan la diversidad. Sobre la base del concepto *de potencialidad,* se escuchan, en el hablar cotidiano, frases como "el chico se desvió" o "el chico se corrió del camino recto".

Ahora bien, por otro lado, el hombre, además de su equipo corporal de condiciones materiales, genéticas y congénitas, cuenta con un equipo extracorporal. Son herramientas, socialmente construidas, que le permiten adaptarse a una gran diversidad de ambientes. Ellas pueden ser materiales (como las armas para cazar, los platos o demás utensilios de cocina) o simbólicas (como el lenguaje).

El lenguaje es una herramienta socialmente construida. En una hermosa novela de Jack Vance, titulada *Los lenguajes de Pao,* se ilustra el poder del lenguaje. Allí se cuenta la historia de Berán, un joven emperador que es desterrado de su planeta llamado *Pao.* El emperador se instala en otro planeta, donde es instruido para gobernar. Allí, entre el muchacho y su instructor Franchiel, se produce el siguiente diálogo:

> —¿Por qué no podemos hablar en paonés?
> —Te exigirán aprender muchas cosas —explicó con paciencia Franchiel— que no podrías comprender si te las enseño en paonés.
> —Yo te entiendo —murmuró Berán.
> —Porque estamos hablando de ideas muy generales. Un lenguaje es una herramienta especial, con unas posibilidades particulares. Es más que un medio de comunicación, es un método de pensamiento. ¿Me comprendes? (Franchiel obtuvo la respuesta en la expresión del niño). Imagina el idioma como el contorno de un cauce fluvial. Impide el flujo de agua en ciertas direcciones, lo canaliza en otras. El idioma controla el mecanismo de tu mente. Cuando las personas hablan lenguajes distintos, sus mentes actúan en forma distinta, y las personas actúan de forma distinta (Vance, 1987: 74).

En efecto, el lenguaje se adquiere en el medio social. Apenas nacidos, el hombre y la mujer no saben usar su equipo corporal ni extracorporal. Son los otros miembros de la sociedad quienes les enseñan a emplear esos equipos de acuerdo con la experiencia acumulada por esa sociedad. La sociedad en la que cada ser humano nace le impone una serie de condiciones sociales y, asimismo, le ofrece

una serie de posibilidades. Estas condiciones y posibilidades funcionan como el cauce fluvial que el instructor le describía al joven emperador: permiten el flujo del agua en ciertas direcciones, pero lo impiden en otras. Sólo a partir del concepto de *condiciones,* es posible comprender que el ser humano tiene márgenes de libertad para educarse y para actuar.

La intencionalidad y la conciencia en la definición del hecho educativo

Muchas definiciones antiguas y modernas del fenómeno educativo lo han caracterizado como un fenómeno intencional y consciente. Con estos calificativos, distinguen el concepto *educación* de *socialización.* Según esta división, la educación sería un tipo particular de socialización que trata de transmitir al individuo ciertos saberes, de una manera intencional y consciente; la escuela, un centro educativo por excelencia, pues su intencionalidad es educar y tiene conciencia de este acto; la familia sería, fundamentalmente, una institución de socialización, sólo en algunos casos, educativa. Por ejemplo, si un padre se sienta a armar un rompecabezas con sus hijos, no lo hace con la intención de educar, sino de jugar; al efectuar esta actividad, no educa, sino socializa, porque este juego tiene efectos en el saber de los pequeños.

Frente a esta distinción, los pedagogos han señalado dos tipos de educación. La educación en un *sentido amplio* entiende que todo fenómeno social siempre es educativo y forma parte de la socialización. La educación en un *sentido estricto* considera que un fenómeno es educativo sólo cuando la socialización es intencional y consciente.

Acerca de la educación en un sentido estricto, haremos dos observaciones. La primera: una de índole metodológica. Es muy difícil determinar, con cierta precisión, cuándo un fenómeno es intencional y consciente, y cuándo, no lo es. Como ya dijimos en páginas anteriores, en las escuelas, además de enseñarse Matemática, Lengua, Física y Química como lo estipula el curriculum, también se enseñan formas de comportamiento social e institucional, que no están escritas, que no figuran en ningún curriculum. ¿No son fenómenos educativos estas enseñanzas?

La segunda: una observación conceptual. Pensemos el caso de un profesor que tiene la intención de enseñar la geografía mundial a sus alumnos. Para evaluar el aprendizaje, utiliza métodos muy tradicionales: la calificación mediante una nota numérica es el regulador central de los premios y los castigos. Los alumnos sólo se preocupan por que la suma de las notas dé un promedio que les permita aprobar la materia. Esto produce en ellos una conducta especulativa. Este aprendizaje de la

especulación, ¿no forma parte del fenómeno educativo? ¿No sería necesario revisar estos mecanismos para mejorar las formas de enseñanza? ¿Se pueden excluir estas cuestiones del fenómeno educativo sólo porque ellas no poseen intencionalidad o conciencia? ¿No son acaso una pieza indispensable para comprender la educación? Por lo tanto, ante la disyuntiva de separar la *educación en un sentido amplio* de la *educación en un sentido estricto,* parece preferible acercar el concepto de *educación* al de *socialización,* y utilizar el término *educación* directamente en un *sentido amplio.* Así lo propone Durkheim:

> No hay período en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban este influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños (1991: 100).

Las diferencias entre *socialización* y *educación* se vinculan a las diferencias de mirada o perspectivas teóricas. Por ejemplo, la Sociología de la Educación estudia la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social. En cambio, la Pedagogía, sin dejar de reconocerle un lugar destacado a la Sociología de la Educación, no se ocupa de la educación sólo como un mecanismo de producción y reproducción social, sino también, de las formas de distribución del saber, de los procesos específicos de adquisición del conocimiento en el ámbito social e individual, de las propuestas para mejorar los procesos educativos, etcétera.

Sin embargo, y precisamente en razón de la amplitud del fenómeno educativo, se presentará a continuación una serie de conceptos, provenientes de distintos campos teóricos, que permiten distinguir las diversas concepciones de la educación y reconocer los variados fenómenos dentro del amplio campo de lo educativo. ¿Es lo mismo educar dentro de la escuela que en la familia? ¿Se utilizan los mismos métodos? ¿Es sólo el contenido de lo que se enseña el que establece la diferencia entre un profesor de basquetbol y un profesor de Literatura? ¿Es lo mismo enseñar a un adulto que a un niño?

Algunos términos clave para estudiar el fenómeno educativo

Socialización primaria y secundaria

El campo de la Sociología efectuó aportes importantes al campo de lo educativo. Entre ellos, cabe destacarse aquel realizado por Peter Berger y Thomas Luckman. En 1968, estos autores distinguieron que el proceso de la socialización tiene dos fases: la socialización primaria y la secundaria. Pero antes, ¿de qué hablamos cuando hablamos de *socializaciónl*

Cuando hablamos de *socialización* en general, nos referimos a la internalización de las creencias, representaciones, formas de comprender y actuar en el mundo. Por ello, no realizan este proceso todas las personas del mismo modo. Aun cuando vivamos en una misma sociedad y participemos de una cultura común, las particularidades del grupo familiar, el lugar donde nos desarrollamos, la clase social y el entorno social cercano definen grupos con significados que varían.

En particular, la *socialización primaria* se produce en la niñez. En este proceso, el niño adquiere el lenguaje y ciertos esquemas para comprender y actuar sobre la realidad. Internaliza el mundo de los otros. Si bien esta socialización varía de una cultura a la otra, de un grupo social a otro y de una época a otra, siempre tiene un componente emocional o afectivo muy intenso. Los aprendizajes producidos en esta etapa de la vida son difíciles de revertir. Se trata de la socialización que los niños reciben de su familia o de las personas que los cuidan.

La *socialización secundaria* se realiza en las instituciones. No implica un componente emocional tan intenso como el de la socialización primaria, sino que se trata del aprendizaje de roles, es decir, de formas de comportamiento y de conocimiento que se esperan para actuar en determinados lugares sociales, como son el rol del maestro, del médico o del alumno. Sostienen Berger y Luckman:

> La socialización secundaria es la internalización de *submundos* institucionales o basados en instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento (1983: 174).

La *socialización secundaria* se centra en el *lugar* de los individuos en la sociedad y, también, se relaciona con la división del trabajo. Este tipo de socialización constituye el proceso por el cual los individuos obtienen un conocimiento especializado, por lo que requiere la adquisición de un vocabulario y de unas pautas de conducta específicos para cumplir un determinado papel. A veces, sucede que algunas pautas de conducta propuestas por las instituciones encargadas

de la socialización secundaria colisionan con las pautas interiorizadas durante la socialización primaria. El conflicto es difícil de resolver; y Berger y Luckman destacan que las pautas asimiladas en la socialización primaria son difíciles de revertir, precisamente, por los vínculos afectivos que intervienen en este tipo de socialización. Los significados que se transmiten y construyen en la escuela no atienden a estas diferencias: la socialización en la escuela se produce mediante un determinado conjunto de significados. Muchas veces, quienes en su socialización primaria son socializados mediante un conjunto de significados distintos de los que la escuela privilegia viven una gran distancia. Se trata de la distancia que se produce, como describen Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1977), entre el *habitus*[4] primario y el *habitus* secundario.

Educación formal y no formal

Una segunda distinción, que trata frecuentemente la literatura sobre los temas educativos, es aquella que se refiere a las diferencias entre la educación formal y la educación no formal. El concepto de *educación formal* se entiende como todos aquellos procesos educativos que tienen lugar en la institución escolar, sea esta inicial, educación primaria, secundaria básica, polimodal, terciana y/o cuaternaria (posgrados). El concepto de *educación no formal* es residual, en tanto abarca y se ocupa de todos aquellos procesos educacionales sistemáticos que no suceden en la escuela[5]. En este sentido, la denominación de *no formal* engloba situaciones muy heterogéneas. Abarca las acciones de alfabetización que se dan fuera de la institución escolar, como son, por ejemplo, los planes de alfabetización para llegar a poblaciones que quedaron marginadas de la escuela. Las acciones de educación no formal se proponen resolver situaciones que el sistema formal de educación no consigue solucionar, como es erradicar el analfabetismo. Por eso, también, se incluyen dentro de la educación no formal la educación de adultos y las acciones de capacitación profesional.

Algunos autores prefieren hablar de *diferentes grados de formalidad* de la educación. Si esta se dicta en las escuelas, posee un alto grado de formalidad,

[4] La noción de *habitus* se refiere a un conjunto de esquemas de percepciones, creencias y representaciones, que se traducen en unas determinadas formas de pensar y actuar en el mundo.

[5] Señala Juan Carlos Tedesco (1987) que existe una segunda acepción del concepto *educación no formal,* que no lo opone al de *educación formal.* Consiste en considerar la educación no formal como una alternativa a la educación formal, considerada esta última como discriminatoria, sectaria y elitista. Esta aceptación tuvo mucha fuerza en la década de 1970, y trataremos sobre ella en capítulos posteriores.

tanto por su organización, cuanto por los pasos que se deben cumplir para poder avanzar a lo largo de la carrera escolar. Con la constitución del sistema educativo moderno, se ha tendido a privilegiar este tipo de educación por sobre otras formas. Por esta razón, cuando se habla de *educación,* en general, todos pensamos en la escuela. Sin embargo, en la actualidad, cada vez, poseen mayor presencia las propuestas y formas educativas alternativas a la escuela. A pesar del bajo grado de formalidad, estas opciones educativas tienen un importante impacto en la población, como el que generan, por ejemplo, las propuestas de capacitación y actualización en el transcurso de la vida laboral.

Educación sistemática y asistemática

Tanto la educación formal como la no formal implican acciones de *educación sistemática.* Se trata, en todos los casos, de una acción planificada, reglada y graduada. Pero hay otras formas de educación, más azarosas, pero con resultados igualmente significativos en el aprendizaje, y que no pueden desconocerse. Estas se incluyen en la llamada *educación asistemática.* En general, cuando pensamos en la educación, tendemos a desdeñar estas situaciones formativas, pero son sumamente importantes. Dentro de la educación asistemática, se encuentran fenómenos como, por ejemplo, los aprendizajes resultantes de los juegos infantiles, de la televisión, del cine. Estos fenómenos no se planifican como procesos educativos, pero de ellos, resultan aprendizajes socialmente significativos. De hecho, como veremos en el próximo capítulo, transcurrieron muchos años (y siglos) para que la educación se volviera una práctica social sistematizada, tal como se cristalizó en la escuela que hoy conocemos; antes de la sistematización de esta práctica, sólo existía la educación asistemática.

Educación permanente

Si bien el concepto de *educación permanente* no se menciona con mucha frecuencia entre los pedagogos, es muy tenido en cuenta. Este concepto parece algo tan evidente, tan esencial que es casi un sujeto tácito de la pedagogía: aun sin nombrarla, la educación permanente siempre está presente, como un gran sobrentendido.

La educación permanente es una respuesta social a los continuos nuevos saberes que se producen y a los profundos cambios que se viven día a día en relación con el mundo del trabajo. La educación, en estos contextos de cambio continuo, no puede limitarse a unos pocos años, como acontecía (y lo veremos en el capítulo siguiente) en siglos anteriores. El médico tiene que estudiar en forma constante

para estar actualizado, porque la medicina recibe tantos avances que el profesional que no se pone al día a través del estudio personal, de la asistencia a congresos y de la realización de seminarios, en pocos años, podría perder los códigos de comunicación con sus colegas. Al docente, le sucede lo mismo. Los nuevos métodos de enseñanza, las nuevas formas de gestión escolar y el avance del conocimiento académico lo obligan a una permanente actualización. Así acontece con todos los trabajos y con todas las profesiones. Pero también sucede fuera del ámbito laboral. Saber manejar el fax, la computadora y todas las nuevas herramientas por venir exige de nosotros una actualización continua, una educación permanente, que aceptamos de buen grado en la medida en que, se supone, nos simplifique la vida.

Eudación y escolarización

Si bien ya nos hemos referido al tema en anteriores apartados, resulta indispensable distinguir, ahora desde otra perspectiva y empleando otro vocabulario, escolarización de *educación.* Por *escolarización,* entendemos el *conjunto de los fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes que lleva a cabo en la institución escolar*.

Los procesos de escolarización son muy particulares, que se diferencia de los procesos educativos que acontecen fuera de la escuela. Por ello, aquellos merecen un análisis en detalle- Rigurosas investigaciones mostraron que por ejemplo, enseñar a leer y escribir en la escuela o fuera de ella produce resultados completamente diferentes. Estos trabajos realizados hace unas décadas examinaron, a través de diversos test, los aprendizajes de poblaciones alfabetizadas en la escuela y de poblaciones alfabetizadas informalmente con planes de alfabetización. Los grupos alfabetizados a través de planes de alfabetización ligaban sus respuestas a su contexto material más inmediato. Los grupos alfabetizados en la institución escolar, en cambio, daban respuestas menos ligadas a su contexto material inmediato, eran respuestas de una mayor abstracción. (6)

Por ello, la escuela no sólo distribuye entre los alumnos los saberes provenientes de las distintas disciplinas, tales como la Matemática, la Física o la Química. La escuela no sólo simplifica los saberes complejos para hacerlos *entendibles,* sino que también produce saberes diferentes de los encontrados fuera de la institución escolar. Por ejemplo, la Geografía, que es hoy una disciplina universitaria y un campo de investigación en pleno desarrollo, surge históricamente como asignatura escolar, vinculada a las necesidades prácitcas y luego, se constituye en una disciplina

[6] Un desarrollo profundo de estas investigaciones puede verse en Gvirtz (1996)

académica, derivada del estímulo y las demandas de la escuela (Goodson y Dowbiggin, 1990). En cierta medida, puede decirse que la institución escolar produjo la Geografía como una disciplina.

De allí que la escuela no sólo es receptora de la cultura *externa,* no es una *caja negra,* sino que la escuela produce cultura en un juego de doble dirección. "En efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad, modelándola y modificándola" (Chevel, 1991: 68-69).

Por estas razones, es preciso distinguir *escolarización* de *educación.* Muchos investigadores de este campo de la Pedagogía estudian sólo los procesos escolares, investigan las instituciones escolares y se refieren a los procesos de la escolarización, pero no, a los de la educación en general. Otros investigadores estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje que se originan a partir del contacto de los niños con los juegos electrónicos o con los medios masivos de comunicación; en estos casos, se dedican a los procesos educativos no escolares.

No obstante, queda por responder una pregunta: ¿por qué algunos teóricos hablan de *educación formal;* otros de *escolarización;* algunos, por el contrario, se refieren a la *socialización* en la escuela? ¿Son estos conceptos intercambiables? ¿Da lo mismo utilizar *educación formal* que *escolarización?* La respuesta es no.

Especialmente en lo que respecta a algunos términos, hay diferencias en las preocupaciones centrales que tienen los investigadores que emplean uno u otro concepto. Por ejemplo, el par *educación formal/no formal* es generalmente utilizado por quienes estudian cuestiones vinculadas con el ámbito no formal: la alfabetización, la educación de adultos o la capacitación laboral. Estos estudiosos consideran que estas alternativas son posibilidades concretas para lograr una educación más justa y democrática, al menos, para algunos sectores tradicionalmente marginados del sistema educativo formal. El bajo grado de formalización no debe confundirse con una baja calidad o con el impacto de la oferta educativa. Se trata de propuestas educativas que se estructuran atendiendo a particularidades, como pueden ser la de los adultos que trabajan y que requieren, por tanto, de un tipo de organización que responda a sus necesidades y disponibilidades y se adecue a ellas.

Algunos historiadores de la educación hablan de *escolarización* para distinguir la educación de la Modernidad respecto de la de otros períodos históricos, como el de Edad Media o del Renacimiento. También se refieren a la escolarización aquellos teóricos que estudian los procesos internos de la escuela, vinculados con el currículo o con la relación saber-poder. En estos últimos casos, muchas veces, hablan de *educación* para referirse, en realidad, a la e*scolarización*, pero aclaran este concepto al comenzar sus trabajos.

Cuando la educación es un problema: educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación

Como señala Durkheim:

> Con la Pedagogía, las cosas pasan muy diversamente (que con la educación). Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, hasta tal punto que hasta se oponen a ellas. La Pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la Pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación (1991: 100).

La *Pedagogía* es, a grandes rasgos, el campo del saber que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos. Es el paso del hecho educativo al de la reflexión y al del saber. Su campo se conforma a partir de los diversos modos de entender la educación; de hecho, en cierta manera, las reflexiones sobre el fenómeno educativo ya son pedagógicas. Para definir con precisión: *los estudios que versan sobre la producción, la distribución y la apropiación de los saberes son estudios pedagógicos.*

A menudo, los pedagogos hacen propuestas sobre los modos más convenientes para intervenir en la vida educativa, pero sucede que sus propuestas no se llevan a la práctica. También, critican los modos de educar de una sociedad en una época dada, hacen una evaluación, analizan y elaboran proyectos. Pero la relación entre los hechos y las teorías es compleja.

Cabe distinguir ahora que, si bien en un sentido amplio, suele englobarse bajo el nombre de *Pedagogía* toda reflexión educativa, en un sentido estricto, no es lo mismo hablar de *Pedagogía* que de *Ciencias de la Educación.* Las diferencias entre una y otra denominación no son nominales, sino conceptuales.

El avance de las Ciencias de la Educación se relaciona con la voluntad de otorgar a la vieja Pedagogía un *status* epistemológico análogo al de otras Ciencias Sociales. Durante casi trescientos años —entre el siglo XVII y el XX—, la Pedagogía se había caracterizado por ser una disciplina básicamente normativa. Estaba constituida por teorías que decían cómo debía ser la educación en general y la escuela en particular: qué había que enseñar, cómo había que enseñarlo, a quién había que enseñar. Estos eran los principios rectores del quehacer pedagógico de la Modernidad. La mirada pedagógica estaba centrada en los ideales y en las utopías que guiaban los caminos que se debían seguir, sin considerar las evidencias empíricas que señalaban que tal o cual camino no era conveniente o posible.

Por el contrario, el campo de las Ciencias de la Educación se fue construyendo con el objetivo de convertir el estudio de la educación en un estudio científico, y no, meramente normativo. Para hacerlo, se recurrió a conceptos provenientes de otras Ciencias Sociales, que estaban más establecidas. La Psicología y la Sociología proveyeron, a los estudios educativos, de instrumentos teóricos y metodológicos del trabajo científico. Así, dentro de las Ciencias de la Educación, la Sociología de la Educación y la Psicología de la Educación aportaron, desde sus especificidades, una importante cantidad de informaciones y herramientas conceptuales para pensar, a partir de evidencias, el fenómeno educativo. Jean Piaget, Lev Semenovich Vigotsky, Ana Freud, Melanie Klein, Burrhus Frederic Skinner y, más recientemente, Jerome Brunner son sólo algunos de los nombres provenientes del campo de la Psicología; Max Weber, Talcott Parsons, Pierre Bourdieu, Samuel Bowles y Herbert Gintis son algunos de los nombres provenientes de la Sociología.

Todas estas miradas —la Sociología, la Psicología y los últimos aportes de la Historia, de la Etnografía y de las Ciencias Políticas— son pedagógicas, en la medida en que atienden a la elaboración de explicaciones acerca de las formas de la producción, distribución y el aprendizaje (o apropiación) de los saberes. Pero, actualmente, la Pedagogía intenta recapturar esas miradas a partir de un prisma propio y amplio, que incluya no sólo las explicaciones de la problemática educativa, sino también, las propuestas para actuar sobre esa problemática. Como sostiene Durkheim:

> La Pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte, pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido, se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real; y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta. Si no son la acción misma, la preparan y están cerca de ella. En la acción, está su razón de ser. Trato de expresar esta naturaleza mixta señalando que es una teoría práctica. En esta, se encuentra determinada la naturaleza de los servicios que pueden esperarse. La Pedagogía no es la práctica y, en consecuencia, no puede pasarse sin ella. Pero puede esclarecerla. Por lo tanto, la Pedagogía es útil en la medida en que la reflexión es útil para la experiencia profesional.
>
> Si la Pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende sustituir la experiencia y dictar recetas ya listas para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remolque de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la Pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de la enseñanza (1991: 8-9).

En el presente, se le reconoce al Pedagogía una doble función. Por un lado, presenta evidencias sobre el funcionamiento de la educación y, por otro, recupera la tarea normativa de la vieja Pedagogía. La Pedagogía est una totalidad que construye conocimientos para la práctica y brinda pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones eduacionales.

En síntesis, para producir cambios que mejoren la educación, son necesarios ciertos criterios, fundamentados a partir de evidencias, y no sólo a partir de una voluntad personal y/o política. El pedagogo, cuando prescribe, actúa como el médico clínico cuando receta. Ahora bien, cuando el pedagogo indica cambios o modificaciones para el sistema educativo en general o para el aula, debe conducirse como el médico cuando receta un antibiótico: debe hacerlo a partir de un diagnóstico basado en evidencias. Entonces, la Pedagogía científica o la Ciencia de la Educación ocupan un lugar irremplazable, pues son las responsables de ofrecer datos e informaciones y, en muchos casos, también el diagnóstico para mejorar la educación.

Estas consideraciones recién expresadas ubican, en el eje del debate, la relación entre la teoría y la práctica, y el lugar que ocupa el docente en esta relación. Sucede que, durante muchos años, el rol del docente fue entendido como la simple aplicación de las recetas, los principios y las normas elaborados por unos expertos. En la actualidad, en cambio, cada vez más, se propone la necesidad de construir una relación más estrecha entre la teoría y la práctica, pues una no puede ser pensada sin la otra. Así, la docencia es concebida como una profesión; y el docente, como un profesional que construye teoría a partir de los procesos de reflexión que realiza en torno a su propia práctica. De esta manera, la teoría, en lugar de decir cómo debe actuarse en la práctica, brinda herramientas que permiten cuestionar la práctica.

Teoría y práctica se constituyen en un proceso constante de indagación, acción y reflexión; no se oponen entre sí, sino que se construyen juntas en la acción y en torno a ella. La práctica históricamente situada es base de la teoría, y esta última permite orientar dicha práctica y transformarla. Finalmente, el concepto de *educación,* en tanto producción social, adquiere un particular sentido, pues permite pensar en un proceso a través del cual los sujetos pueden actuar, analizar y reflexionar en torno a su práctica, y producir transformaciones en ella.

CAPÍTULO 2

¿Cuándo se inventó la escuela?

> La educación presenta una característica especialmente destacada: más que ningún otro proceso cultural, arrastra consigo toda la tradición de su pasado y la proyecta en el presente, aun cuando ese pasado se traduzca en presupuestos, prácticas, actitudes y creencias más latentes que manifiestas. Si queremos llegar a una comprensión de la educación en el pleno sentido de la palabra, (…) necesariamente, habremos de proceder a un estudio histórico, descriptivo y explicativo de la educación.

La naturaleza de la escuela actual[1]

Las prácticas y el tipo de escuela que hoy conocemos es sólo una entre muchas otras formas posibles. Si bien pareciera que la escuela fue tal como lo es en la actualidad, el análisis histórico nos demuestra que existieron diversos modelos hasta llegar al presente, que aceptamos como *natural* y que creemos como el *único posible*. Pero es importante estudiar los modos de institucionalización de la educación en el pasado, porque cada sociedad y cada proceso social se apoyan en sus antecesores, sea para negarlos, para afirmarlos o para resignificarlos.

La intención en este capítulo es describir distintos modos de institucionalización de la educación – entre otros, la escola – que diferentes sociedades se han dado a sí mismas en variadas épocas y lugares para demostrar que las formas educativas que tenemos no son las únicas y que, por tanto, pueden modificarse.

1 Para este capítulo hemos contado con la colaboración de Gabriel Petrucci

¿Alguna vez nos hemos preguntado por qué los alumnos se sientan en bancos que miran al frente, mientras el maestro habla de pie?, o ¿por qué las aulas son todas *iguales?,* ¿por qué existen los horarios, las materias y hasta los recreos?, ¿siempre hubo guardapolvos, patio y bandera en el mástil? Estos y otros tantos interrogantes encuentran su respuesta en prácticas educativas que comenzaron a desarrollarse en otros tiempos.

En ocasiones, pensamos que hay cosas que, definitivamente, no pueden cambiarse. A pesar de desearlo en forma intensa, resulta muy difícil concebir estrategias para modificar esas cosas. Muchas veces, esto sucede porque ellas nos parecen *naturales.* Entonces, la posibilidad del cambio se presenta como impensable: "... si la Escuela existió siempre y en todas partes, no sólo está justificado que siga existiendo, sino que su universalidad y eternidad la hacen tan *natural* como la vida misma..." (Várela y Álvarez Uría, 1991: 13). Para revertir esta suposición, antes que nada, es preciso realizar el ejercicio de considerar que la escuela no es un fenómeno natural, sino que constituye un fenómeno histórico y social: no siempre hubo escuela, y menos aún, como hoy la conocemos.

Sin embargo, como hemos visto en el capítulo anterior, el fenómeno educativo siempre existió. Sin educación, en sus diferentes formas (familia, medios de comunicación, escuela, etc.), no es posible la producción y reproducción social. Pero ¿cómo sucedió que la educación haya asumido la forma *escolar?,* ¿cómo ocurrió la transformación por la cual las sociedades sin escuela pasaron a ser sociedades con los complejos sistemas educativos actuales? El rastreo que haremos en este capítulo nos permitirá identificar continuidades y rupturas a lo largo de los siglos. Indagaremos el origen y los procesos de constitución de las prácticas pedagógicas con el propósito de interpretar cómo han sido algunos de los diversos modelos que dieron lugar a lo que actualmente llamamos *escuela.*

Considerar el carácter de construcción histórica de la escuela es saber que su naturaleza no es eterna, sino contingente. La escuela de hoy es un fenómeno de la Modernidad, y saberlo nos habilita a repensar las formas que asume la educación. De allí, podemos discutirlas para construir posibles y necesarias *nuevas formas* de educación. Para ello, es necesario "... restituir esta sensación de extrañeza, de artificialidad, para lectores que hemos crecido en sociedades donde la presencia de escuelas no sólo es lo más natural del mundo, sino que su ausencia es vista como una falta, defecto o desatención" (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 22).

La des-naturalización de las prácticas educativas

Con diferentes nombres, formatos y costumbres de uso, estos modelos y prácticas escolares son comunes a todos nosotros; aunq La mayoría de las personas vive sus prácticas cotidianas como si fueran de carácter natural. No obstante, incluso las acciones de carácter biológico, como el hecho de alimentarse, han sido impregnadas por prácticas culturales: cuando comemos, nos sentamos en una silla ante una mesa, ponemos los cubiertos a los costados del plato y los sostenemos de una cierta forma; pero en otras culturas, se sientan en el suelo y toman la comida con las manos. Estas, y otras muchas prácticas que experimentamos como naturales, son de carácter social, es decir, las hemos aprendido en nuestra participación e interacción en la vida social. De hecho, cuando viajamos y conocemos una sociedad diferente de la nuestra, nos cuesta adaptarnos a sus características. Acciones tan simples como detener algún transporte público, dejar una propina o saludar por la calle deben ser aprendidas nuevamente según los modos propios de cada sociedad. Este *choque* evidencia que aun las rutinas más comunes son frutos de una determinada construcción cultural.

Esto mismo sucede con una gran parte de las formas y prácticas educativas que conocemos. En las escuelas, encontramos:

- Un *edificio* con ciertas características, al que identificamos como *escuela.*
- Salones contiguos y diferenciados denominados *aulas.*
- Patios cubiertos y descubiertos, gimnasios, salones de usos múltiples, salas de profesores, bibliotecas.
- Un mástil, un timbre o una campana, una *portera,* guardapolvos, formaciones, saludos a la bandera.
- Cuadernos de clase, carpetas, pupitres, pizarrones, escritorios.
- Copias; dictados; expresiones, como "tema 1, tema 2", "saquen una hoja"; corrección con lápiz rojo.
- Planificaciones anuales, carpetas didácticas, planes de unidad y de clase, diseños, prediseños y *proto*diseños curriculares.
- Libros de lectura, manuales del alumno, cuadernos de comunicaciones, sanciones, amonestaciones y libretas sanitarias[2].

Con diferentes nombres, formatos y costumbres de uso, estos modelos y prácticas escolares son comunes a todos nosotros; aunque en otros tiempos y lugares, existieron otros modelos y prácticas diferentes, y alejadas de las que hoy conocemos.

[2] Un análisis semejante, sobre los elementos que se encuentran en la escuela, puede verse en Poggi (2002).

Aquí proponemos que la naturalización de las prácticas obedece a un proceso en el que la génesis social e histórica de nuestras acciones se pierde y cede su lugar a la inmediatez de lo cotidiano. No es posible decir en qué momento las cosas comenzaron a ser como son ni, mucho menos, por qué. Pero cuando nuestra propias producciones han sufrido una cosificación, estas se nos aparecen como fuera de nuestro alcance; y cambiarlas – incluso cuestionarlas – aparenta ser algo imposible.

Pero aquí nos hemos propuesto someter al debate de este supuesto carácter *natural* de la escuela . Para ello nos adentraremos en momentos históricos, indagaremos en las formas que la organización de las prácticas educativas fue asumiendo en distintas épocas y rastrearemos las modalidades que contribuyeron a que la educación *escolarizada* se convierta en lo que es hoy. Porque como afirma Margarita Poggi:

> … la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural. Por este motivo, no hay, sin duda, ningún instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis; al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, con ello, las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido (y sean) diferentes… (2002:23).

Nuestra intención es, antes que conocer los detalles por su propio valor, trazar un recorrido que nos permita capturar el carácter hisotórico, contingente – no eterno ni natural – de las prácticas educativas, ya que, pedagógicamente, no es posible construir un conocimiento acerca de un objeto sin cuestionar su forma, su contenido y las prácticas y relaciones sociales, que le dieron forma y lo sustentan. El desafío, entonces, nos anima a desnaturalizar nuestras concepciones y a intentar, como propone Jorge Larrosa, "suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones" (1995:13).

Modelos para armar[3]: recorriendo los caminos de la institucionalización educativa a través de la historia

Las formas de educación que una sociedad se da a sí misma y la manera en que las prácticas educativas se institucionalizan se relacionan estrechamente con la *acumulación* de saberes que se haya producido en el interior de la sociedad considerada

Este subtítulo se ha inspirado en la introducción del libro *La escuela como máquina de educar* (Pineau, Dussel y Caruso, 2001)

Si una sociedad posee un escaso saber acumulado y sus procesos son simples, los procesos educativos serán de corta duración. Por el contrario, a medida que una sociedad se vuelve más compleja y posee más saberes, el proceso educativo requiere más tiempo.

Otros componentes de gran importancia para tener en cuenta en el análisis de las prácticas educativas son los propios *saberes*, transmitidos y considerados socialmente significativos y necesarios, y además, el *destinatario* de esos saberes. Así, proponemos que las formas que asumen las prácticas educativas, queden establecidas, por un lado, según el *qué* y, por otro, según el *a quiénes*, y las posibles combinaciones que surgieran entre ambos componentes y que arman los diferentes modelos.

Dado que la educación es necesaria para la producción y reproducción de la sociedad, los saberes considerados apropiados son – y deben ser – transmitidos a quienes han de contribuir a que la sociedad continúe y se proyecte en el tiempo. Esto ha hecho y hace que la educación apueste, por lo general, a las generaciones jóvenes. En otras palabras, la educación suele concebirse como una inversión a futuro, incluso cuando – como afirma Sandra Carli, en su artículo "Malestar y transmisión cultural" – es imperioso "reconocer la dislocación que surge de transmitir una cultura para un tiempo que vivirá el otro (el educando) y no yo (el educador), y ello se tolera si ambas generaciones podemos imaginarnos ligadas en un futuro", es decir, todo esto supone la "constitución de la sociedad" (en Frigerio y otros, 1999:173, 182).

Los saberes en las primeras sociedades

En las sociedades más remotas de cuya existencia tenemos indicios, los saberes que se transmitían –el *qué*– estaban ligados a la necesidad de subsistencia y al control del medio ambiente. Como señala Aníbal Ponce: "En las comunidades primitivas, la enseñanza era para la vida por medio de la vida: para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba" (1975:39). Progresivamente, el hombre dejó de *ir al encuentro* de su comida y empezó a generarla él mismo: ocurrió el paso del nomadismo al sedentarismo. Este cambio permitió su independencia respecto de lo que la naturaleza le ofrecía; el trabajo, entendido como una transformación de la naturaleza, era concebido como *la* forma de reproducción. Este pasaje de una economía recolectora a una producción tuvo importantes consecuencias para la vida social. Por un lado, permitió al hombre afincarse en un lugar donde vivir, dejar de perseguir el alimento. Por otro lado, supuso incorporar nuevas herramientas para el proceso de trabajo y fabricar los primeros utensilios.

Las actividades productivas incluyeron nuevas herramientas en el proceso de trabajo (la azuela, la azada y la hoz). Su elaboración era compleja, pues se trataba de instrumentos cuyo diseño debía hacerse en función de imaginar su utilización posterior, su puesta en uso y su inserción en la producción social. Entonces, fue necesario transmitir nuevos saberes a las nuevas generaciones, nuevos saberes que se agregaban a los que estaban ligados a la caza, la pesca y la recolección. Ahora, los niños debían adiestrarse en el funcionamiento de las herramientas.

Más adelante, la capacidad de trabajo de las sociedades permitió producir un excedente –es decir, una cantidad de alimento que rebasa la necesidad urgente-, y algunas aldeas devinieron en ciudades. El excedente sirvió para mantener alimentada a la parte de la población urbana que, eximida de dedicarse a las tareas de subsistencia, gozaba del tiempo libre suficiente para dedicarse a otros menesteres, más lejanos que las carencias inmediatas. Así, el mundo vio nacer a los artesanos especializados, los sacerdotes, los comerciantes y los escribas. Al respecto, James Bowen menciona como ejemplo a las culturas mesopotámicas de entre 2000 y 500 años a. de C: "Los sacerdotes menores y el personal del templo, además de cumplir sus deberes de tipo religioso, atendían a las numerosas funciones sociales y económicas del templo; entre ellos, se hallaban los escribas y los maestros" (1976:33).

El pasaje de la recolección a la producción trajo consigo un cambio respecto a considerar cuan necesarios eran los saberes. La mayor complejidad de los conocimientos requirió diferentes procesos de transmisión. Pero, además, la acumulación de saberes comenzó a ser tal que resultaba improbable que todos pudieran saber todo. Así, el creciente carácter complejo de la educación implicó una división del trabajo; y la transmisión de saberes debió diversificarse.

Comenzaba a verificarse en la historia de la humanidad, más que una acumulación de productos materiales, un acopio de *bienes culturales* que la humanidad necesitaría transmitir y conservar a lo largo de las generaciones: "La historia posterior de la ciencia se ocupa, en forma considerable, de la difusión de las ideas útiles fuera del ambiente que originalmente las inspiró, y de la selección de los procedimientos eficaces entre los rituales tradicionales con los que antes estaban mezclados" (Cordón Childe, 1981: 72). A medida que el caudal de lo acumulable iba incrementándose, la división entre el trabajo manual –producción básica de alimentos y vestidos, y diversos oficios– y el trabajo intelectual se intensificó. Y este proceso de distinción implicó, necesariamente, un proceso de educación diferenciada.

¿Cómo se enseñaba y aprendía en los primeros tiempos de la humanidad?

En las primeras comunidades en que se organizaron los seres humanos, la educación estaba caracterizada por su casi nula institucionalización ya que, en general, los infantes aprendían a través de su participación en la práctica de los adultos. La convivencia diaria con los mayores introducía a los niños en las creencias y en las prácticas socialmente significativas, pues no había instituciones dedicadas exclusivamente a la enseñanza. Al respecto, Ponce detalla:

> Si no existía ningún mecanismo educativo especial, ninguna escuela que imprimiera a los niños una mentalidad social uniforme, ¿en virtud de qué la anarquía de la infancia se transformaba en la disciplina de la madurez? Estamos tan acostumbrados a identificar la escuela con la educación; y a esta, con el planteo individualista en que intervienen siempre un educador y un educando, que nos cuesta un poco reconocer que la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral (1975: 40).

Esa forma de entender las *prácticas educativas* dista necesariamente de la *relación pedagógica* que conocemos hoy, pues, en esas comunidades, los adultos no ejercían una acción intencionalmente decidida a *educar* (en el sentido escolarizado) a los niños. Completando la idea anterior, Ponce concluye que "así como resulta evidente que el niño no debe concurrir a ningún instituto para aprender a hablar (...), puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores para ir llevando, hacia un mismo cauce común, las inevitables desigualdades en los temperamentos" (1975: 40).

Por tanto, en aquellas primeras sociedades, no existía un ámbito especialmente dedicado a los procesos educacionales, dado que los fenómenos educativos no estaban disociados de la cotidianeidad; o como señala Cecilia Braslavsky, se trataba de "heterogéneos y asincrónicos procesos de institucionalización de las prácticas no deliberadas de transmisión de la herencia cultural" (2001: 4).

Sin embargo, las formas de inclusión en las sociedades de los inicios de la humanidad, representadas en las formas de rituales de iniciación, poseían un modelo de *evaluación* o *prueba* (que los aspirantes debían pasar, por lo general, tras un período de preparación previa y aislamiento comunitario) y, además, tenían la representación de una figura de *maestro* o alguien capaz de transmitir cierto saber valioso para quienes debían integrarse en la comunidad.

Esta convivencia entre lo educativo y la vida misma resulta prácticamente inhallable en el mundo actual. La institución escolar, si bien está inscripta en el seno de la comunidad, procede de acuerdo con una lógica que le es propia y exclusiva: sus ritmos y sus tiempos no se ajustan a los del mundo, sino a los de sus propias necesidades. A su vez, los *contenidos* –si bien debieran *preparar para la vida*– poseen una artificialidad tal que hace que la escuela se caracterice por su *descontextualización* frente a otros procesos de enseñanza. ¿Qué significa esto? Si, en las sociedades primarias y en los primeros tiempos de la evolución social, lo que llamamos *educación* era un proceso casi indiferenciado de los mecanismos de subsistencia y de mantenimiento de las condiciones necesarias para la vida, en las nuevas sociedades, en cambio, fue preciso diseñar espacios *especializados* para la transmisión cultural como parte de un "sistema económico de instrucción para niños y para jóvenes" (Trilla, 1985: 30). Había que crear estos espacios, dotarlos de sentido y de reglas de funcionamiento, sistematizarlos y generalizarlos hasta la universalización.

Este análisis permite entender que ese proceso de institucionalización que originó la forma *escuela* requirió de un largo e intrincado camino. Y este recorrido impuso hegemónicamente una determinada forma que *dejó atrás* otras formas posibles.

Diferentes modelos de institucionalización de la educación a través de la historia

En los próximos apartados, consideraremos diversos modelos que ejemplifican diferentes *versiones* de la institucionalización de la educación, de acuerdo con las condiciones de organización socio-político-económica y cultural correspondientes a variadas sociedades. Cabe aclarar que la selección de los modelos no pretende, en absoluto, seguir una línea cronológica puntual, ni tampoco desarrollar una completa *historia institucional de la educación*[4]. El objetivo de este conjunto de ejemplos a lo largo de los siglos es que el lector pueda reconocer algunos elementos compartidos y otros específicos de cada modo de institucionalización de la escuela. Así, finalmente, podrá percibir que el modelo de escuela que se consolidó resultó hegemónico, principalmente, por haber resultado funcional a los procesos de conformación de los sistemas educativos nacionales hacia fines del siglo XIX.

[4] Para realizar una lectura histórica, recomendamos los textos de Bowen (1976) y Zuretti (1964), en quienes nos hemos basado.

Escuelas sobre alfombras en Oriente

En la tradición de Medio Oriente, se pusieron en práctica algunas formas escolares, como por ejemplo, la que el pueblo judío implementó para complementar la educación familiar. Estas formas tenían por objetivo, en especial, la enseñanza del hebreo, luego de que ese pueblo pasó largos períodos en cautiverio.

Los niños aprendían hebreo sentados en el piso, sobre una alfombra, alrededor de un maestro que les enseñaba. Esta forma escolar confirma que los pupitres no son una necesidad imprescindible para el aprendizaje (Zuretti, 1964: 29).

Este modelo educativo se ubica en la línea de las consideraciones de Braslavsky cuando señala que "sociedades muy antiguas institucionalizaron diversos métodos educativos (...) para intentar garantizar la transmisión de la herencia cultural en las escuelas religiosas y en las ceremonias de iniciación" (2001: 4).

La escuela del ciudadano en Atenas

Como afirman diversos autores, en la antigua Atenas, la educación de las elites se realizaba a través de un modelo *preceptoral,* es decir, era costumbre que los padres confiaran el niño a un *preceptor,* a quien se le encomendaba la educación completa y directa del pequeño. Esta forma evolucionó con el tiempo; y el preceptor fue sucedido por la figura del *pedagogo,* término cuyo sentido ha variado desde sus orígenes. En principio, el pedagogo era un esclavo que acompañaba al niño, quien recibía su enseñanza; y aquel ejercía autoridad sobre el pequeño; además, de este modo, juntos, el niño evitaba las malas compañías de la calle. A partir de los 6 años de edad, cuando el niño comenzaba su formación de ciudadano –que incluía el aprendizaje de música a través de un citarista y de la lectura de textos a través de un gramático–, el pedagogo también asistía a las clases y, probablemente, ayudaba al niño a realizar sus tareas. De este modo, el adulto desempeñaba el papel de *profesor particular.*

En el caso de Atenas, se observa con claridad que el *qué* de la educación y el a *quiénes* son los ejes sobre los cuales se estructura el armado de un *modelo escolar,* de acuerdo con las necesidades políticas y culturales de una determinada civilización. Dicho en otras palabras, cada pedagogía se construye para intentar responder al *tipo de hombre* o al *perfil de ciudadano* que cada sociedad requiere. No olvidemos, además que, en la antigua Atenas, existían profundas divisiones sociales –amplios sectores dominados bajo el régimen de esclavitud y servidumbre–, y que la educación sistemática tenía como destinatarios sólo a los grupos sociales más privilegiados que aprendían, mediante la imitación, aquello que les resultaba necesario.

Roma: sillones y castigos

Juan Carlos Zuretti describe así la vida cotidiana de la escuela elemental en la Roma del siglo III d. de C: "El maestro ocupaba un sillón *(cathedra),* los niños se sentaban en el suelo o sobre alguna piedra, rara vez, en bancos. Los alumnos tenían rollos de pergamino donde estaban escritos los trozos de lectura, que guardaban en cajas cilíndricas" (1964: 76).

En la Roma imperial, la aplicación del método de castigos corporales era, ciertamente, una costumbre: el maestro sostenía su autoridad en la férula o bastón. La *severidad* resultaba ser parte del *método pedagógico,* aunque no todos estaban de acuerdo con tales procedimientos. Quintiliano así los cuestionaba: "El azotar a los discípulos, aunque esté tolerado en las costumbres (...) de ninguna manera lo tengo por conveniente (...). Si a un niño pequeñito se lo castiga con azotes, ¿qué harás con un joven a quien no se lo puede aterrar de este modo y tiene que aprender cosas mayores?" (Homet, 1978: 32).

La educación en casa del príncipe

Aunque hoy concebimos la escuela como un ámbito masivo, una *escuela para todos,* es necesario advertir que el sistema educativo comenzó a masificarse recién a fines del siglo XIX. Mientras que las primeras estaban en manos de la elite dirigente, el resto era la modalidad educativa a la que accedía la mayoría de la población.

Los grupos dirigentes tenían sus propias prácticas educativas institucionalizadas, como por ejemplo, una cierta *educación domiciliaria,* que se desarrollaba en el interior de los palacios. Allí, los preceptores enseñaban a príncipes y a nobles. A fines del siglo XV, era habitual que, en el interior del palacio, un príncipe, sentado en una silla, escuchara la lección por parte de su preceptor, también sentado; mientras que alrededor del príncipe, permanecían otras personas que realizaban diversas tareas. De esta manera, el *clima escolar* no era de silencio y concentración, sino bastante bullicioso (Homet, 1978: 160).

La primera metodología didáctica moderna: Comenio

En el siglo XVII, Jan Amos Comenius (1592-1670), el teólogo y pedagogo nacido en la actual República Checa, y conocido simplemente con el nombre de *Comenio,* creó un nuevo cuerpo de principios teóricos y de propuestas prácticas para organizar la educación. Su preocupación mayor consistía en traducir la teoría en un programa educativo. Por ello, la historia considera a Comenio uno de los primeros pensadores que se centraron en las cuestiones metodológicas de la didáctica

moderna. Los que siguen son algunos de sus postulados teóricos, sintetizados en su obra *Didáctica magna* (1986):

- La educación debe ser única e igual para todos, sin distinción de género, nivel social o grado de inteligencia.
- La educación debe ser universal, por tanto, en la escuela, se debe enseñar todo lo que el hombre necesita, por su condición racional: artes, ciencias, costumbres, lengua y religión.
- Las propuestas educativas deben actualizarse según se actualizan el conocimiento científico y los métodos de enseñanza.
- La escuela debe estar correctamente organizada, en lo relativo a los tiempos, las disciplinas y las conductas de los alumnos.

A partir de estos postulados, Comenio propuso una organización gradual de la educación. Al principio, el niño debe estar al cuidado de la madre; entre los 6 y 12 años, el niño debe ir a la escuela pública; entre los 12 y 18, a la escuela de gramática o gimnasio; y entre los 18 y 24, a la universidad. Comenio segmentó así los contenidos de la enseñanza:

- En la escuela pública –única e igual para todos–, deben enseñarse: aritmética, geometría, canto, historia, principios de artes mecánicas, moral, religión, y lectura y escritura en la lengua materna, es decir, los saberes necesarios para la vida adulta.
- En la escuela de gramática o gimnasio, deben enseñarse las cuatro lenguas y la base general de las artes y las ciencias, para promover que los alumnos alcancen la sabiduría universal.
- En la universidad –accesible sólo para los alumnos más sobresalientes– debe realizarse la especialización de determinados campos del saber.

Si bien diversos autores ya habían concebido anteriormente diversas formas acerca de lo que creían que era la *educación,* Comenio[5] fue el primero en construir un programa que no sólo especifica *qué* y *a quiénes* está destinada la enseñanza, sino también, *cómo* debe implementarse. Su programa sintetiza lo observado en las propuestas de otros muchos pensadores, a partir de la idea de que la educación debe ser una institución que impacte en el conjunto de la población.

[5] Para profundizar este tema, sugerimos la lectura de *Infancia y poder,* de Narodowski (1999).

Sin embargo, debieron pasar muchos años para que propuestas como la de Comenio se realizaran.

A continuación, revisaremos brevemente el proceso que se desarrolló hasta que los sistemas educativos modernos se conformaran.

La escuela del padre La Salle: enseñando simultáneamente

Muchas de las características determinantes que han conformado la escuela que hoy conocemos pueden hallarse en las propuestas de Juan Bautista de La Salle (1651-1719). Este sacerdote y pedagogo francés, quien fundó, en 1681, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1681), se dedicó, especialmente, a la educación masiva de los niños pobres y a la formación docente.

¿Cómo sucedió que, desde su ámbito ligado a la religiosidad, lograra un gran impacto y repercusión sobre las prácticas escolares posteriores? Aunque, en la mayoría de los países de tradición occidental, la educación tiene un sesgo laico, sobre todo en el sector público, en la historia de la educación, la Iglesia y otros cultos han ocupado un lugar central y privilegiado como constructores y creadores de tendencias pedagógicas. En efecto, "los debates teóricos y la conformación de instituciones y de regulaciones sobre la transmisión de la cultura tuvieron lugar en los espacios religiosos" (Dussel y Caruso, 1999: 45).

El modelo de La Salle se estructura en torno a dos ejes que han trascendido los siglos: el *orden y el control.* Como señala Mariano Narodowski: "La táctica principal dentro de esta estrategia disciplinaria es la vigilancia constante sobre el cuerpo infantil por parte del profesor, quien, en virtud de dicha táctica, también construye su propio lugar dentro de la institución educacional" (1999: 113).

El orden y el control se aplican, en el modelo de La Salle, mediante la *simultaneidad de la enseñanza,* es decir, un grupo de alumnos recibe la misma instrucción al mismo tiempo, a través de un único docente. Esta distribución se homologa, casi sin diferencias, a la estructura de la celebración litúrgica, la misa. En esta, el sacerdote ocupa un lugar central, frontal, elevado y diferenciado en relación con la asamblea, que se ubica en bancos (casi siempre, longitudinales y paralelos, en un nivel más bajo del templo). De esta manera, se homogeneiza, al menos formalmente.

De igual modo, en un aula, todos los alumnos se ubican ordenados simétricamente, ahora ya no en bancos comunes, sino en un pupitre para cada alumno, en un "artefacto destinado al aislamiento, inmovilidad corporal, rigidez y máxima individuación" (Várela y Álvarez Uría, 1991: 53). Los estudiantes se colocan mirando al frente, en silencio, y prestan atención a su maestro, sentado estratégicamente detrás

de su escritorio. Esta es la escena *escolar* que más conocemos. Las escuelas estructuradas con esta lógica o "matriz eclesiástica" (Várela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, Dussei y Caruso, 2001) reproducen cotidianamente algunos de estos principios, incluso, cuando muchos de estos supuestos hayan sido cuestionados y replanteados con posterioridad a su creación. Como sostiene Carlos Lerena en su artículo "El oficio de maestro": "No es el ejercicio técnico lo que se sacraliza, sino la relación de dominación que equipara al maestro con el padre, el amo, el juez y el resto de los atributos de la divinidad" (Alliaud y Duschatzky, 1992: 26).

El modelo de La Salle parece surgir como un producto de la inventiva de un educador obsesivo. Sin embargo, lo que La Salle postula no es sino la recuperación y sistematización de una antigua tradición secular de la Iglesia católica, que responde al modelo del *pastoreo* como método efectivo para conducir grupos en torno a la figura de un líder, el pastor. Este organiza al grupo como a su propio *rebaño,* el cual debe responderle, con incondicional obediencia, a quien lo cuida y guía por el buen camino (Dussel y Caruso, 1999: 53-56).

Por otra parte, La Salle asume, como misión de vida, el trabajo con las poblaciones de niños pobres dentro de un movimiento llamado *escuelas de caridad.* Al respecto, Anne Querrien señala: "Lo que innova la escuela de caridad es el reunir, en el seno de una misma institución, enseñanzas que, hasta entonces, estaban dispersas" (1979: 25). Con esto, reaparece la cuestión del *qué* de la enseñanza: primeras letras, nociones de cálculo, religión y también, *buenas costumbres,* moralidad, disciplina. En términos actuales, La Salle propone una *formación integral del educando.*

Lo fundante y perdurable de las ideas del sacerdote y pedagogo francés es que, a través de su *método simultáneo o colectivo* de enseñanza, se garantiza la escolaridad masiva de grandes grupos de alumnos con muy pocos maestros. La Salle, así, dejaba atrás otras tradiciones en las que el maestro –ya desde la Antigüedad– acompañaba y seguía individualmente la enseñanza de los pupilos que le eran asignados. Ejemplo de esta tradición es el modelo preceptoral, por el cual el maestro visitaba la casa de sus alumnos, o bien, estos asistían a la casa del maestro para un trabajo *individualizado*. Con el paso de los siglos, los métodos individualizados fueron cayendo en desuso, e incluso, resultaron inoperantes, a medida que el maestro recibía cada vez una mayor cantidad de niños. Trilla describe este proceso de cambios:

> Cuando la enseñanza ha de extenderse, cuando el modelo preceptoral resulta insuficiente, un único maestro deberá atender a muchos niños a la vez. Pero al principio, (...) la realidad de la enseñanza colectiva es sólo el desconcierto (...). La disciplina y la efectividad de la instrucción colectiva requerirán, entre otras cosas, actuaciones para transformar este caos en un espacio perfectamente organizado (1985: 40).

Para esta *organización del caos,* el método lasalleano resulta funcionalmente apto. La gran diferencia –tal como lo observa Querrien (1979) – es que, en el modelo individualizado, bastaba con que el maestro tuviera el conocimiento de aquello que debía enseñar, y que el alumno lo *imitara.* Ahora bien, el método simultáneo requiere que el maestro, además de los conocimientos, tenga una adecuada preparación para la organización de los grupos, para el control disciplinario y para el mantenimiento de los límites que deben separar taxativamente al docente del discente, es decir, del estudiante[6]. Junto con el método simultáneo, nació también un "ejército de educadores" que debían formarse en los principios de "un cuerpo enseñante" y de "una máquina educativa" (Quemen, 1979: 26).

t	
tttttttttttttt	
tttttttttttttt	En el esquema de la enseñanza
tttttttttttttt	simultánea, el docente se sitúa
tttttttttttttt	en un lugar central, destacado
tttttttttttttt	y diferenciado respecto de los
tttttttttttttt	alumnos que ocupan, cada uno,
tttttttttttttt	su lugar en una cuadrícula,
tttttttttttttt	conformada por los pupitres que
tttttttttttttt	los mantienen inmovilizados y
tttttttttttttt	controlados.

La escuela de Lancaster: enseñando mutuamente

En la Inglaterra de fines del siglo XVIII, surgió una nueva disposición de la organización escolar, cuyo formato emulaba al de las crecientes fábricas textiles que comenzaban a expandirse como consecuencia de la Revolución Industrial: una gran aula, como si fuera un galpón, reunía a cientos de alumnos de diferentes *niveles,* sentados en bancos. Estos se disponían en filas, en cuyo extremo se ubicaba el *alumno monitor*. Es decir, había tantos alumnos monitores como filas de alumnos ubicados en la clase. En el frente, no obstante, seguía estando un maestro; pero este, en lugar de impartir su *clase* a todo ese conjunto de alumnos que tenía frente

[6] Al respecto, Trilla sostiene que los roles del docente y discente "son inseparables" pues constituyen una relación asimétrica. Además, se "encuentran perfectamente diferenciados", diferenciación que caracteriza a una escuela como tal (1985: 26 y 28).

a sí, sólo trabajaba en forma directa para los monitores, quienes, a su vez, repetían el procedimiento con su grupo de *alumnos.* Así nació el método que se denomina *lancasteriano,* iniciado por dos pedagogos ingleses, Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838), quien llegó a fundar, con nobles de su país, la Royal Lancaster Society.

El método lancasteriano, conocido también como de *educación mutua* o *monitoreal,* consiste en la utilización de alumnos monitores (hoy los llamaríamos *avanzados)* que median entre el resto de los alumnos y el docente. De acuerdo con Narodowski, este método no sólo es distinto, sino también revolucionario respecto de la institución escolar moderna. En palabras de este autor:

> La oferta pedagógica lancasteriana se basa, en términos generales, en el uso de alumnos avanzados, denominados *monitores,* que enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos anteriormente. Sólo los monitores precisan comunicarse con un único maestro, y queda así conformada una estructura piramidal que permite tener muchos alumnos en la base; los monitores, sosteniendo la franja intermedia; y el maestro único, en la cúspide, controlando la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje (1999: 135).

En el método de Lancaster, las relaciones sociales tradicionales en la educación, entre el docente y el alumno, se ven subvertidas: ahora también enseña alguien que está en proceso de aprender, alguien que aún es alumno. Es decir, lo que organiza a este método no se corresponde con la relación típica docente-alumno alumnos que ocupan, cada –la que implica que una persona puede ser o bien docente, o bien, alumno–, sino que, en la figura del monitor, se resumen ambos roles. He aquí lo revolucionario respecto de las pautas tradicionales de autoridad.

```
       t
ttttttttttttttt
ttttttttttttttt
ttttttttttttttt
ttttttttttttttt
ttttttttttttttt
ttttttttttttttt
ttttttttttttttt
ttttttttttttttt
tttttttttttttt
```

En el esquema del método lancasteriano o de enseñanza mutua, el maestro, representado en el dibujo arriba en el centro se dirige a los alumnos monitores, que ocupan la hilera superior, debajo se ubica el resto de los alumnos.

Por otra parte, el método lancasteriano implica una alternancia: el que es alumno, en un momento, es un potencial docente, y viceversa. Es decir, no existen estándares fijos de autoridad, sino figuras móviles. Mientras que el modelo de educación simultánea asume una asimetría inamovible, el método mutuo la rompe, pues no concibe papeles prefijados de una vez y para siempre hasta la completud del ciclo escolar. Estos cambios de roles resultan inadmisibles en el modelo de educación simultánea.

El método lancasteriano perdió fuerza; y las verdaderas causas de su extinción deben buscarse, en primer lugar, en las críticas y en los desafíos que plantea al método simultáneo ya hegemónico cuando Lancaster hizo su propuesta y, en segundo lugar, a los factores intrínsecos del método monitoreal. Es importante advertir que, por detrás de la disputa por la apropiación de roles y por la disposición del aula, subyace la lucha por configurar las relaciones de poder y saber.

El decurión y las híper-aulas jesuíticas

Ahora bien, la figura de los monitores no fue un invento original de la pedagogía lancasteriana[7]. Por el contrario, en los métodos educativos establecidos por los jesuitas, ya se encuentran ideas similares a la de los monitores. Los jesuitas o la Compañía de Jesús —Orden religiosa católica fundada en 1536 por Ignacio de Loyola con la misión de contrarrestar los avances de la Reforma protestante de Martín Lutero— habían desarrollado un antecedente del monitor: el *decurión.* Los jesuitas propusieron que los alumnos se sentaran en el aula enfrentados en dos bandos simétricos distribuidos en forma de fila. Cada una de estas era llamada *decuria.* Cada alumno tenía su *par* en la fila contraria y, con este par, debía desarrollar las argumentaciones en los términos propuestos para la clase. A su vez, cada bando tenía un *monitor,* que los presidía. El docente se ubicaba en un lugar central *como juez.*

Los jesuitas desarrollaron su método pedagógico a partir de un documento que reglamentaba las formas que debía asumir el proceso educativo: la *Ratio Studiorum*[8]. En este documento, se establecía, entre otras consideraciones, la figura del *decurión.* ¿Qué era un *decurión*? Era un alumno destacado que participaba de la clase ayudando a sus compañeros y colaborando con el docente. ¿Por qué

[7] Narodowski refiere al respecto: "Es preciso recordar que ni Bell ni Lancaster introducen en la tradición pedagógica, por primera vez, el accionar de monitores en el marco de un modelo escolar" (1999: 135). Dussel y Caruso, por su parte, señalan "la semejanza de los ayudantes-alumnos con los decuriones jesuítas" (1999: 101).

[8] En el trabajo de Dussel y Caruso, se considera que la *Ratio Studiorum* "asumió el carácter de texto pedagógico fundador de la Orden" (1999: 65).

surgió este modelo? En parte, para tratar de solucionar la necesidad práctica de enseñar a los numerosos cursos que conformaban las aulas jesuitas, probablemente, entre 200 y 300 alumnos (Dussel y Caruso, 1999: 66).

Pero, más allá de esta necesidad práctica, la particularidad del modelo jesuita radica en un seguimiento individualizado y permanente que se ejercía sobre los alumnos. Como bien aclaran Dussel y Caruso, no se trataba de un trabajo individualizado en el sentido que actualmente se le asigna a esta metodología, sino que apuntaba a una modelación de las conciencias tan efectiva que cada alumno "obedeciera y trabajara sobre su conciencia cumpliendo con las consignas dadas" (1999:70).

```
          I

       I    I
IIIIIII   IIIIIII
IIIIIII   IIIIIII
IIIIIII   IIIIIII
IIIIIII   IIIIIII
IIIIIII   IIIIIII
IIIIIII   IIIIIII
IIIIIII   IIIIIII
IIIIIII   IIIIIII
```

En este esquema de un aula jesuíta, inspirado en el gráfico de Trilla (1985:43), se advierten dos bandos de alumnos, organizados en decurias, y los decuriones, que presiden cada bando. En el extremo, en un lugar central, se ubica el maestro.

La escuela *disciplinada* y *disciplinadora.* La industrialización y el surgimiento de los modernos sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX

Narodowski, en su artículo "Buscando desesperadamente a la Pedagogía", sostiene que la conformación de la que hoy conocemos como *escuela moderna* se realizó a través de un "proceso de escolarización del saber" (Frigerio y otros, 1999: 29 y 35), que se produjo entre los siglos XVII y XIX. Ese proceso se construyó como un entramado en el que es posible reconocer —así lo señala Braslavsky (2001) — dos vertientes. Una de ellas es *institucional* y se relaciona con, por un lado, el nacimiento de las primeras fábricas y la necesidad de disciplinamiento social y, por otro, con las ya existentes escuelas de origen religioso (catedralicias, parroquiales),

las *clásicas* —que enseñaban el conjunto de materias heredadas de la Edad Media, es decir, el *trivium* y el *cuadrivium*— y las *municipales.* La otra vertiente es *intelectual* y se nutre de la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, la *Didáctica magna* de Comenio y la pedagogía lasalleana. Cada una de estas pedagogías nutrió de bases e ideas que han dado existencia a la escuela como tal. La escuela moderna surge en el marco de cuatro procesos fundamentales:

- la revolución agrícola, que implicó una masiva emigración de trabajadores hacia las ciudades;
- la Revolución Industrial, que creó nuevas formas de organizar el proceso de producción y generó un trabajador de nuevo cuño: el obrero industrial;
- la idea de *ciudadano,* que surgió con las revoluciones políticas y que se extendía a toda la población;
- la revolución tecnológica, íntimamente vinculada con las dos primeras, que derivó en la construcción de nuevos campos de saber y en la configuración de nuevas formas productivas que hubieran sido impensables sin los nuevos recursos tecnológicos.

En este tiempo, sobrevolaba la promesa de que, a través de la razón, el hombre lograría acercarse al conocimiento del mundo, *dominar* la naturaleza y construir estándares de vida cada vez más altos; en pocas palabras, el hombre lograría hacer efectivo el ideal del progreso indefinido. Estos cuatro procesos que delinearon profundos cambios en la vida social, a la vez, sentaron las bases de las formas de educar que hoy conocemos.

Entre los siglos XVII y XIX, los dispositivos de la sociedad disciplinaria comenzaban a configurarse con fuerza. Como sostiene Michel Foucault, la sociedad se disponía a "hacer que la vigilancia fuese mayor en sus efectos (...) y a sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce" (2002: 204). La disciplina se configuraba en lugares cerrados sobre sí mismos, divididos en zonas que separaban a las personas entre sí, que clasificaban espacios, funciones, tareas, tiempos. Esta organización permitía, a la vez, el aislamiento y la localización de los individuos. El *panóptico*[9] era el modelo físico, arquitectónico, que representaba

[9] "En la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre; esta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tiene dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra que da al exterior permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central *y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar.* (...) El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto" (Foucault, 2002: 203-204).

estos conceptos: todo estaba bajo control, e incluso, cuando las personas no estaban siendo controladas, igualmente, se sentían vigiladas. "El *panóptico* es una máquina maravillosa que, a partir de los deseos más diferentes, fabrica efectos homogéneos de poder" (Foucault, 2002: 206).

En la escuela, esta organización de tipo panóptico se verificó en la construcción de grupos de alumnos sobre la base de su diferenciación etaria, de sus predisposiciones y de sus capacidades. Estos procedimientos disciplinarios tendían a configurar un tiempo evolutivo lineal de todos los alumnos; las etapas en esta evolución estaban orientadas hacia un punto terminal.

El Estado y la simultaneidad sistémica

La masividad de la enseñanza comenzaba a ser, cada vez más, una necesidad de las sociedades modernas. Ya no bastaba con tener escuelas en los municipios o maestros que enseñaran en sus casas: la educación debía impactar en toda la población, en pos de unificar la lengua, la historia, la cultura. Todo esto implicaba instituciones especialmente diseñadas para tales fines. Por sus nuevas características, el Estado asumía el rol principal como responsable directo de la provisión del servicio educativo y como regulador del sistema. Este rol se materializó en el dictado, hacia fines del siglo XIX, de diversas leyes que dieron lugar a la conformación de los sistemas educativos nacionales.

Al respecto, en el artículo "Acerca del fin de la escuela moderna", Silvina Gvirtz y Mariano Narodowski afirman que "ya ha sido demostrado por la historiografía educacional latinoamericana que, en los países de la región, los sistemas educativos nacionales surgen de los escombros de un antiguo régimen escolar conformado por educadores corporativos y órdenes religiosas". Las anteriores propuestas educativas no fueron *eliminadas,* sino que se ha operado una cooptación, por parte del Estado, de modelos y espacios preexistentes, que debían "alinearse dentro de la estrategia estatal" (Gvirtz y Narodowski, en Téllez, 2000: 173).

El gran *invento* de esta etapa en que operó fuertemente el Estado ha sido la *simultaneidad sistémica.* ¿En qué consiste? Es "el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo y espacio políticos determinados" (Gvirtz y Narodowski, en Téllez, 2000: 170). Dicho de una manera más simple, la simultaneidad sistémica consolida aquellos principios del modelo de Comenio acerca de "enseñar todo a todos" mediante métodos efectivos y uniformes que aplican una tecnología de disciplinamiento social al servicio de la educación. En la práctica, esto supone que todas las escuelas de un mismo territorio realizan las mismas tareas, al mismo tiempo, y siguen las mismas etapas, destinadas a un mismo tipo de

alumno o *alumno tipo*. Este dispositivo requería de un gran poder de imposición para llegar *a todos los rincones*. Esto sólo era posible bajo la tutela unificadora del Estado. En efecto, "los Estados nacionales se decidieron progresivamente por la primacía del pastorado modernizado, que surgía junto con la disciplina independiente llamada *Pedagogía,* y estaba basado en sistemas de enseñanza simultáneos" (Dussel y Caruso, 1999: 113).

Ahora bien, últimamente, este modelo ha comenzado a entrar en contradicción con las estrategias sociales basadas en la promoción de la diversidad, el respeto por las diferencias, y la libertad y la autonomía de los grupos y de los individuos dentro del marco de los sistemas democráticos. Entonces, pareciera que una nueva escuela estuviera surgiendo o, al menos, que está *inventándose...*

La educación sin escuelas

Como veremos en los próximos capítulos, el optimismo pedagógico y la confianza depositada en la escuela como garante de una auténtica igualdad de oportunidades comienzan a desmoronarse en la segunda mitad del siglo XX. Ante este desencanto y cierto *pesimismo pedagógico,* han aparecido alternativas *contraescolares.*

Consideremos, por ejemplo —en relación con nuestro recorrido por los diversos modelos de institucionalización de la educación—, un fenómeno que apareció en las décadas de 1960 y 1970. Se trata de una propuesta *desinstitucionalizadora:* la corriente *desescolarizante,* un movimiento encabezado por Iván Illich (1926-2002). Illich, pensador y crítico cultural austríaco, quien desarrolló una importante labor como pedagogo en Estados Unidos, Puerto Rico, Alemania y México, lanzó alternativas en materia de educación, no centradas en la forma *escuela.* ¿Qué sostiene la corriente de Illich? Postula que la noción de *progreso sin fin* que prometían las instituciones modernas tiene un límite, y la escuela —como institución al servicio de esa promesa— no puede resolver la contradicción de formar a las futuras generaciones en una tecnología y en un progreso al que no todos tendrán posibilidades efectivas de acceder (Illich, 1985). Por ello, propone "liberar la educación de la escuela, de manera que la gente pueda aprender la verdad acerca de la sociedad en la que vive" (Reimer, 1976: 11).

En realidad, las ideas pregonadas por el movimiento de Illich critican que la educación, tal como se institucionaliza en los países periféricos —especialmente, en América Latina—, no es sino una forma más de dominación. En efecto, para esos Estados, la escuela no representa una oportunidad verdadera para salir del Tercer Mundo; por el contrario, ella insume un costosísimo presupuesto para mantener en

funcionamiento la gigantesca burocracia de los sistemas educativos. Esto constituía una crítica directa al modelo del desarrollo impuesto por los países centrales, en auge durante la década de 1960.

¿En qué consiste la propuesta de una educación sin escuelas? La idea central advierte que es mucho más económico y democrático educar a la sociedad por un medio que no sea la institución escuela. A grandes rasgos, la propuesta imagina sociedades en las que todos tengan libre acceso a todos los conocimientos y saberes disponibles, para conformar lo que Illich denomina *tramas de aprendizaje* o *redes abiertas*. En palabras del propio autor:

> Un buen sistema educacional debería tener tres objetivos: proporcionar, a todos aquellos que lo quieran, el acceso a los recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; dotar, a todos los que quieran compartir lo que saben, del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, dar, a todo aquel que quiera presentar en público un tema de debate, la oportunidad de dar a conocer su argumento (1985: 106).

Estos planteos, con profundas raíces filosóficas y políticas, si bien no llegaron a generalizarse ni a imponerse, constituyen un llamado de atención y abren el camino al debate. Invitan a seguir pensando si las estructuras que sostienen a los sistemas educativos y a la escuela que surge de ellos para conformar la *gran máquina escolar* son las únicas opciones posibles o, en cambio, si es viable, en un futuro mediato, la coexistencia de alternativas al modelo original de escuela.

La escuela liberadora: Paulo Freire

En la línea de los cuestionamientos y las críticas a los sistemas educativos modernos, como *máquinas* reproductoras de la inequidad social y al servicio de intereses de las clases dominantes, se inscriben los trabajos del importante pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997). Las ideas freireanas comienzan a problematizar los vínculos pedagógicos tal como se desarrollaban en la mayoría de los sistemas educativos vigentes al momento de desarrollarse sus teorías; pero, a diferencia de las propuestas de Illich, Freire no propone una *no-pedagogía,* sino una *nueva pedagogía,* destinada a los oprimidos. Su método procura dar al hombre la posibilidad de redescubrirse y de concretizarse. No se pretende como un método de enseñanza, sino de aprendizaje, para que las personas aprendan a ejercer su libertad y a practicarla.

Freire entiende que los procesos educativos, tal como se cumplen en las escuelas de la América Latina, se asemejan a las *relaciones bancadas* en las cuales

alguien *deposita* algo en otro, sin ningún tipo de interrelación entre ambos: "El único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" [la traducción es nuestra] (Freire, 1986: 66). El saber escolar resulta ser una materia inerte, estática, que pasa de uno a otro como si fuera una simple mercancía. El docente deposita un saber *cerrado* en la mente del alumno, cuya función es reproducirlo memorísticamente. Cuanto más acumule y más memorice el alumno, más *educado* ha de ser. Estos planteos tradicionales, además, refuerzan la antinomia entre el educador (el que sabe) y el alumno (el que ignora). Este planteo fue sostenido por la estructura de la escuela moderna durante casi cuatrocientos años; Freire lo pone en tela de juicio para pensar cuál es el lugar del sujeto de la educación.

¿Qué propone, por tanto, Freire? Presenta un modelo educativo diametralmente opuesto a la concepción *bancaria.* El pedagogo brasileño formula la *dialogicidad* como la esencia de una educación que pueda favorecer la práctica de la libertad: "El diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo (...). 'Pronunciando' el mundo, los hombres lo transforman; el diálogo se impone como camino por el cual los hombres ganan significación en tanto hombres" [la traducción es nuestra] (Freire, 1986: 93).

Evidentemente, esta propuesta dista mucho de los otros modelos de escuela organizados en torno a una pirámide jerárquica de autoridad, autoridad instituida en el rol del docente o en el curriculum oficial, como *saber autorizado* que debe ser enseñado.

La pedagogía freireana es, ante todo, una *escuela de vida,* porque propone que los procesos formativos no se separen de la realidad misma donde las personas se desenvuelven y actúan. Se trata de una escuela que problematiza la realidad con el propósito de transformar el mundo para modificar la injusta relación entre opresores y oprimidos. Es, en síntesis, una teoría de la acción: "Así como el opresor, para oprimir, precisa de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, igualmente necesitan de una teoría de su acción" [la traducción es nuestra] (Freire, 1986:217).

La escuela en casa: *homeschooling*

En los últimos años, diversas propuestas surgieron para buscar opciones que respondieran a los intereses de algunas familias que no estaban conformes con la educación que las escuelas tradicionales les brindaban a sus hijos. Muchos padres, por propia convicción política, religiosa o cultural, cuestionan el monopolio histórico-gubernamental de una educación *pública,* estructurada dentro de un sistema,

con *edificios-escuela,* aulas, patios, bandera, horarios, maestros, alumnos, reglamentos... Pero, además de estas objeciones, lo que se cuestiona es el contenido de la educación, dado que estos padres sienten que las escuelas son incapaces de ofrecer lo que ellos desean para el crecimiento de sus hijos. ¡Toda la estructura y la organización de la escuela moderna parecen estar en riesgo!

El movimiento de la *homeschooling* (la escuela en casa') se ha desarrollado, principalmente, en los Estados Unidos y está extendiéndose hacia Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra. Según datos de 1996, alrededor de un millón de niños estaban siendo educados por sus padres en sus propios hogares. Otras cifras indican que más de 2,5 millones de niños estarían recibiendo este tipo de educación[10].

Los cultores del movimiento de la *homeschooling* sienten que sus propuestas permiten una *liberación* de las familias en relación con las imposiciones de un curriculum oficial, y al mismo tiempo, una liberación del modelo escolar en el que predomina la competencia, la comparación y en el que circulan situaciones sociales (como la violencia, las drogas) que, en la propia familia, no se producirían o, al menos, los niños estarían *protegidos* respecto de ese tipo de sucesos.

El desafío de la *homeschooling* pone en cuestión, abiertamente, los grandes pilares de la escuela moderna: el lugar y la autoridad del maestro, y lo que se ha denominado el *dispositivo de alianza entre la familia y escuela*[11]. Asimismo, debilita el concepto de *simultaneidad sistémica* de los grandes sistemas educativos nacionales, que sostuvieron el modelo de escolaridad durante los últimos cien años.

Y ahora, ¿qué?

Hemos planteado, al inicio de este capítulo, que la escuela, tal como hoy la concebimos, es el resultado de una construcción histórico-social —y no, de una existencia *natural*—, lo que permite identificar la estrecha relación que existe entre institucionalización de la educación y los valores relevantes que cada sociedad asume. Los mayores niveles de organización y complejidad de la vida social se vinculan con una mayor sistematicidad e institucionalidad de la educación. En directa relación, esto se traduce en procesos de distribución diferencial de los saberes. A medida que la educación comienza a tener un valor *económico,* comienzan a establecerse circuitos formativos diferenciados, vinculados con la división social de trabajo y con la división de la sociedad en clases.

[10] Estos datos han sido extraídos de Blumenfeld (1998: 2).

[11] Para ampliar estos conceptos, ver Narodowski (1999).

La motivación que ha orientado este capítulo ha sido reconocer, en nuestra forma actual de la escuela, partes que fueron significantes en otras etapas y que, por diversas razones, se perdieron, omitieron o mutaron. Regresemos al planteo original: las escuelas, ¿siempre han sido como son en la actualidad o, por el contrario, eran diferentes? Entonces, ¿cómo eran antes y por qué cambiaron? Este planteo permite pensar cambios posibles en el futuro. Por ejemplo, ¿la educación *on line* reemplazará al maestro? Este es uno de los tantos interrogantes que surgen cuando imaginamos otros escenarios posibles.

Lo que parece no presentar dudas es que "el aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas, sobre todo, a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal, sobre otras posibilidades..." (Pineau, Dussel y Caruso, 2001:46). Este ordenamiento tuvo como correlato:

- Una escuela centrada en el *enseñante,* dueño de un lugar privilegiado y concebido como depositario exclusivo del saber legitimado.
- Un espacio físico que separa al que enseña del que aprende.
- Una gradualidad sucesiva y temporal como forma *autorizada* para enseñar y aprender.
- Un conjunto de reglas de funcionamiento uniforme que involucran al conjunto de las instituciones y homogeneizan prácticas, tiempos y contenidos.

Preguntémonos por qué, si existían alternativas para la organización de la educación, prevaleció hegemónicamente la que hoy conocemos en el marco de algunos movimientos que, en la actualidad, comienzan a generar otras opciones.

Todas las propuestas que acabamos de repasar han contribuido a la configuración de la educación y de la idea de escuela que hoy tenemos. Si aceptamos que la institución escolar, como producto de la Modernidad, se configuró en paralelo con otras instituciones, a efectos de cumplir con determinadas *funciones* vinculadas con demandas y necesidades de la sociedad, será preciso indagar la relación entre estas funciones y la forma que la escuela acabó por asumir, dejando a un lado posibles alternativas.

Podemos conformarnos con una descripción ingenua de la escuela, o bien, podemos esforzarnos por reconocer aquellos signos que la condicionaron y conformaron a través del tiempo para imaginar cuál podría ser el legado actual para un futuro modelo de escuela.

¿Cómo será la progresiva inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Qué pasará con os dispositivos virtuales de enseñanza? ¿Cómo serán los nuevos espacios educativos? ¿Cómo se institucionalizará esta escuela que

proyectamos en una *era* digital? ¿Cómo será la escuela de la *no-simultaneidad sistérmica?* En realidad, todas estas preguntas sólo podrían responderse si conociéramos al tipo de hombre que las futuras sociedades formarán, con el auxilio de la escuela. Sin embargo, podemos arriesgarnos y hacer el ejercicio de concebir una nueva escuela para un futuro que no conocemos. ¿Cómo la piensa cada uno de nosotros? Sobre todo esto, seguiremos reflexionando en los próximos capítulos.

Pero, para terminar este, volvamos a su título: "¿Cuándo se inventó la escuela?". Una y otra vez, desandemos el recorrido histórico, con la certeza de que "ni el espacio, ni el tiempo escolares son dimensiones neutras de la enseñanza, simples esquemas formales o estructuras vacías de educación", como dijo Agustín Escolano en su artículo "Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalizado da escola primaria no Brasil" (Mendes de Faria Filho y Goncalves Vidal, 2000: 19). Sin dudas, la escuela expresa y representa un sistema de valores y una forma de concebir las relaciones de poder en una sociedad, lo que adquiere materialidad en la forma visible e invisible de la escuela:

Hemos convenido en llamar *Escuela* a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen: el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de los jesuitas hasta la actualidad, esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. (...) las escuelas siguen, como ayer, privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber (Várela y Álvarez Uría, 1991: 281).

CAPÍTULO 3

¿Para qué sirve la escuela?

La función social de la escuela en debate

Pensar en la escuela remite directamente a una institución que, de un modo u otro, cumple con determinadas funciones en la sociedad. A lo largo de las páginas precedentes, nos hemos referido justamente a las diferentes formas que ha ido asumiendo la educación y a sus procesos de institucionalización[1].

Pero ¿cuál es la función de la escuela?; esta, ¿para qué sirve? Cada uno de nosotros, como alumnos que somos —o hemos sido—, como ciudadanos, como docentes, etcétera, tenemos algún tipo de respuesta para esta pregunta. Distribuir conocimiento, transmitir valores, formar ciudadanos, capacitar para el trabajo, contribuir al desarrollo de la sociedad son algunas de las funciones que surgen cuando pensamos en la escuela.

Como veremos, la pregunta sobre la función social de la escuela ha originado la coexistencia de distintas corrientes teóricas en el campo educativo. En algunos casos, se trata de corrientes que comparten principios de carácter general; en otros, podrían pensarse como opuestas.

Dado que no es posible concentrar en pocas páginas las formas en que se ha ido respondiendo a esta cuestión a lo largo de la historia, en este capítulo nos centraremos, en especial, en los debates que surgieron durante la última mitad del siglo XX. Aun así, nos referiremos a autores que desarrollaron sus propuestas previamente. Esto se debe a que, en las Ciencias Sociales en general y, por supuesto, en el campo de la educación, no es posible establecer una línea que divida abruptamente un antes de un después.

[1] Este capítulo tiene aportes de la ficha de cátedra *La desigualdad educativa en cuestión: corrientes y perspectivas teóricas,* por Silvia Grinberg, asignatura Problemática educativa, Unidad Académica Caleta Olivia, Universidad Nacional Austral.

El hito con el que comienza la segunda mitad del siglo XX está vinculado con la culminación de la Segunda Guerra y con la configuración de un nuevo mapa político, que si bien posee su raíz en los inicios del siglo, la guerra mundial interrumpió. Este período, que suele recibir el nombre de *período de posguerra,* entre otros aspectos, se caracteriza por lo siguiente:

- La división del mundo en torno a dos grandes potencias: la Unión Soviética y los Estados Unidos.
- Una fuerte expansión de la economía, expresada en la recuperación de los países europeos, luego de haber quedado desbastados por la guerra.
- La injerencia del Estado en las esferas de la vida social, ya sea en aquellos aspectos vinculados con la promoción del desarrollo económico como del bienestar social. Esta participación del Estado tiene su origen en la década de 1930 como parte de las políticas implementadas para salir de la crisis económica de 1929[2].
- La expansión de los servicios públicos (educación, salud, seguro de empleo, jubilaciones, etcétera).

El período de posguerra abrió un nuevo horizonte en relación con el debate pedagógico y con el devenir del sistema educativo en el llamado *mundo occidental.*

A lo largo de esta etapa, y en especial durante la década de 1960, los diferentes niveles que componen el sistema educativo viven un importante proceso de expansión de su matrícula, que afecta principalmente a los niveles medio y superior. En términos generales, la discusión giraba en torno a la contribución que la educación podía realizar al crecimiento y al desarrollo social. Tanto en el ámbito académico como en el de la planificación de las políticas educativas, esa sería una de las principales preocupaciones.

A continuación, realizaremos un recorrido por algunas de las principales corrientes teóricas de la época, es decir, una presentación de las coordenadas en torno a las cuales se fueron definiendo no sólo los debates teóricos, sino también, y en

[2] La crisis de 1929 remite al colapso económico que comenzó con el derrumbe de la Bolsa de Nueva York, que arrasó las economías de gran parte del mundo occidental. El problema era, entonces, cómo generar políticas que fomentaran la recuperación económica. Entre otros, el economista John Maynard Keynes (1883-1946) tuvo una gran incidencia en la planificación de dichas políticas. En su obra *Tratado sobre el dinero* (1930), intentó explicar por qué la economía funciona de forma irregular, soportando con frecuencia alteraciones en los ciclos económicos, con expansiones y depresiones sucesivas. En *La teoría general sobre el empleo, el interés y el dinero* (1936), argumenta la defensa de programas económicos, que ya se estaban ensayando en el Lieino Unido y en os Estados Unidos; en este ú timo país, por el presidente Franklin D. Roosevelt. Keynes (2001) sostenía que no existen mecanismos automáticos de la economía para recuperarse de las recesiones, y que el gasto público debe compensar la inversión privada insuficiente durante una recesión.

especial, el diseño de las políticas públicas. Como ocurre en otros campos, algunas de estas corrientes han tenido una correlación directa con aquel diseño. Realizaremos la identificación de las corrientes, y el debate en torno a ellas, atendiendo a dos ejes: por un lado, los nudos que cada una plantea; por el otro, aquello que las diferencia. Por último, es importante tener en cuenta que estos debates no se producen en el vacío. Gran parte de ellos están enmarcados en distintos modos de explicar, comprender y resolver problemas, necesidades y demandas, que surgen en el contexto sociohistórico de la posguerra.

Los ejes del debate: consenso y conflicto

El estudio de la función social de la escuela no está exento de discusiones. Las diferentes posiciones que se asumen respecto de este vínculo constituyen uno de los aspectos que establecen diferencias entre las corrientes pedagógicas. Los criterios para distinguir estas corrientes son variados. Aquí, optamos por trabajar la diferenciación que consignan distintos autores entre las denominadas *teorías del consenso y teorías del conflicto*[3]. En definitiva, dado que se trata de una clasificación, hay que tener en cuenta que sólo es una de las formas posibles de presentarlas.

Las *teorías del consenso* sostienen como supuesto de carácter general la consideración del conflicto como algo disfuncional, que perturba el desarrollo armonioso de la sociedad. Conviene aclarar que esto no supone que los autores enmarcados dentro de esta corriente no entiendan o no observen la existencia de conflicto en la vida social, sino que, sobre todo, ese conflicto perturba el crecimiento y el progreso. En definitiva, entienden que la falta de armonía, de normas que regulen y aúnen la vida en sociedad provocan la desarticulación, la división y, por tanto, impiden la integración y la participación de los individuos en lo social.

Un autor como Émile Durkheim[4], en el que se basaron gran parte de los autores de esta corriente, da cuenta de este problema. Según lo propone en obras como *El suicidio* (2006), la *anomia* ('carencia de normas') provoca un proceso tal de desintegración que impide el desarrollo de lo que, para este autor, son los pilares de la vida social: la cooperación y la solidaridad. Así, cuando se analizan las pro-

[3] La clasificación que aquí presentamos está basada en la obra realizada por Karabel y Halsey (1976).

[4] El destacado sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) ha tenido una gran influencia, tanto en el campo de la educación como, en especial, en la construcción del campo de la sociología. Su trabajo en temas educativos ha girado en torno al análisis de la función social de la educación. Entre sus obras más conocidas, se encuentran: *Educación y sociología* (1958), *Las reglas del método sociológico* (1982), *La educación moral* (1991) y *La división del trabajo social* (1993).

puestas de esta corriente, es importante diferenciar entre lo que se entiende como *deber ser* y lo que se entiende como *el estado* o *el ser.* Como *deber ser,* el consenso es una condición necesaria de lo social, por lo que el conflicto se vuelve un hecho social disfuncional, que se debe procurar revertir e, incluso, embestir. Sin embargo, recordemos que esto no supone que los autores de esta corriente no reconozcan e identifiquen la existencia de conflictos en la vida social. En otras palabras, la sociedad no es armónica, sino que *debe serlo.*

Para las *teorías del conflicto,* este es un proceso inherente a la vida social, que permite su desarrollo y transformación: es el motor de la historia y de la transformación social. Precisamente, es a través del conflicto como las sociedades se transforman y progresan. Para Karl Marx[5], referente de los autores de esta corriente, el conflicto es fruto de la división de la sociedad en clases antagónicas, de la dominación de una clase sobre otra y, por supuesto, de la lucha de las dominadas por revertir tal situación. En el capitalismo, esta división en clases se traduce en la existencia de dos de ellas, con intereses antagónicos: la burguesía y el proletariado.

Quienes abrevan en la primera de estas corrientes, la escuela —o más bien, el sistema educativo— tendrá como principal función la socialización de los sujetos para favorecer su integración en la vida social. Para los que adhieren a la segunda de estas corrientes, la escuela es un escenario de la lucha social que ocurre más allá de su seno, por lo que las formas que ella asume traducen las modalidades que presentan las relaciones sociales de dominación.

La noción de *nuevas corrientes pedagógicas* da cuenta de un movimiento en el campo de la teoría educativa, que se centra en el análisis de aquello que sucede en la vida cotidiana de las escuelas, tomando categorías propuestas por ambas corrientes. Más allá de las diferencias, las dos comparten la preocupación por comprender y construir conocimiento, que aborde los problemas de la vida escolar, tales como el curriculum o la relación docente—alumno, aspectos hasta ese momento descuidados por la pedagogía. En el siguiente cuadro, se resumen las distintas posiciones.

[5] La obra de Karl Marx (1818-1883), un importante pensador del siglo xix, originó numerosos trabajos en la teoría social, tanto en el campo de la economía como en el de la sociología y de los estudios históricos, especialmente, a partir de su célebre *El capital* (2002). Entre otras obras importantes, se hallan: *El manifiesto comunista, Contribución a la crítica de la economía política* y *La ideología alemana.* Si bien sus estudios no se centran en la educación, su obra ha servido de base para la construcción de una teoría crítica en este campo.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA Corrientes pedagógicas a partir de la segunda mitad del siglo XX	
TEORÍAS DEL CONSENSO	TEORÍAS DEL CONFLICTO
• Funcionalismo tecnológico. • Teoría del capital humano. • Influencia política en Latinoamérica. • La pedagogía por objetivos: la preocupación por la eficiencia en la escuela.	• Corrientes neoweberianas. • Corrientes crítico reproductivistas: - Teorías de la reproducción cultural. - Teorías de la reproducción económica.
LAS NUEVAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS • La teoría de los códigos educativos. • Reproducción y resistencia. • La escuela como proceso inconcluso.	

El énfasis de cada una de las corrientes en uno u otro polo no sólo supone una posición teórica respecto de la función social de la educación, sino también, deriva en consecuencias concretas respecto de la planificación e implementación de políticas educativas. Como veremos, las primeras (teorías del consenso) tienen una fuerte influencia en la planificación política; las segundas (teorías del conflicto) son miradas críticas a esas propuestas.

Las teorías del consenso en la educación

Esta corriente educativa ha tenido diversas expresiones, y sus autores se han fundado tanto en la sociología como en la economía. Gran parte de las obras de base estuvieron signadas por: a) la fuerte creencia en el progreso social e individual propio de la época de la posguerra, b) la búsqueda de explicaciones y criterios para la planificación de políticas públicas que fomentaran dicho crecimiento.

Al igual que en otros campos de la vida social, el desarrollo económico era tanto un ideal por conseguir como algo que los Estados (especialmente, los europeos) estaban alcanzando[6]. La educación, para esta corriente, no sólo permitiría integrar a los jóvenes en la vida social, sino también, favorecer y profundizar ese desarrollo económico. Estos años se caracterizaron por el énfasis puesto en la capacidad y en el poder de la educación en este terreno.

[6] Nos referimos al rápido proceso de recuperación económica que vivió el continente europeo luego de la Segunda Guerra Mundial.

En suma, la confianza en el futuro y en el progreso constante, propio de estos tiempos, ubicó a la educación como piedra angular, a través de la cual, las personas podrían modificar su posición social y acceder a mejores condiciones de vida. Fueron los años de la *movilidad social ascendente*[7], en los cuales se depositaba una fuerte confianza en la capacidad de la educación para favorecer el ascenso social y explicarlo.

El funcionalismo tecnológico: de la adscripción a la adquisición

La confianza en la educación para propiciar el desarrollo individual y social estaba basada en la creencia de que la escuela permitía y fomentaba el desarrollo de todos los niños. Es decir, más allá de la familia en donde naciesen, la escuela era el lugar privilegiado para que ellos, según sus aptitudes y capacidades, se desarrollaran al máximo. De este modo, se garantizaría que los estudiantes, independientemente de la situación socioeconómica de sus familias, tuvieran equivalentes posibilidades de progresar.

Así, para esta corriente, la escuela cumpliría un papel fundamental en los siguientes aspectos:

• La transmisión de valores y normas sociales más allá de la órbita familiar.

• La diferenciación de los alumnos sobre la base de los logros escolares.

• La selección y atribución de roles[8] en el sistema social.

El primero de estos tres aspectos se refiere a una cuestión ampliamente reconocida por las diferentes corrientes pedagógicas, vinculada con la socialización secundaria y con la continuidad de la formación de los jóvenes, más allá del seno familiar. Si bien no es la única institución social que cumple este papel, no hay duda de que la socialización secundaria es una de las principales funciones de la educación.

Sin embargo, no es esto lo que distingue al *funcionalismo tecnológico*. Esta corriente sostiene una creencia, muy generalizada, que explica los éxitos y fracasos como resultado de los logros individuales. En otras palabras, las personas se diferencian entre sí gracias a los esfuerzos y logros/méritos que van consiguiendo

[7] Consideramos la acepción restringida del concepto de *movilidad social* que "designa el desplazamiento entre posiciones jerárquicas dentro de la pirámide de estratificación social, posiciones que, a su vez, pueden definirse en términos ocupacionales o de ingresos" (Torrado, 1992). La *movilidad social ascendente* se refiere, entonces, al proceso a través del cual las personas, a lo largo de su vida, logran acceder a un nivel socioeconómico mayor que el de su familia.

[8] La noción de *rol* se refiere al papel que cumple cada individuo en la vida social. Así, las sociedades pueden considerarse estructuras de posiciones

donde cada persona ocupa un determinado rol.

a lo largo de su vida; logros y méritos que, para los autores de esta corriente, están directamente condicionados por la inteligencia. Las mediciones de la inteligencia, cuya principal expresión se dio en el *coeficiente de inteligencia (CI)*[9], permitía por sí mismas, explicar por qué algunos progresan y otros no, más allá de las diferencias socioeconómicas de origen.

A través de esta tesis, se explicaba tanto el éxito como el fracaso de los alumnos en la escuela. Si un alumno repetía de grado u otro entraba en la universidad, se debía a sus méritos, a su inteligencia y, por supuesto, a su esfuerzo. Si pensamos en nuestra experiencia como estudiantes, recordaremos que gran parte de nuestras conductas en la escuela se traducían en una serie de recompensas/castigos que obedecían a nuestros logros o fracasos. La división de los grados en A, B y C —donde al A iban los inteligentes; y al C, los de menor coeficiente— obedecía a este tipo de hipótesis.

Ahora bien, ¿cómo se explican esos diferenciales de logro? Principalmente, en función de las *oportunidades* y de los *méritos*. Las primeras se refieren a que la educación debe garantizar que todos los estudiantes posean y accedan a las mismas posibilidades educativas. Si todos acceden a esas oportunidades, entonces las diferencias obedecerán a los méritos de cada uno. De hecho, los méritos explican los logros escolares y, en base a estos últimos, se asignan los roles sociales.

Para Talcott Parsons[10], principal autor de esta corriente, los roles sociales ya no están adscriptos a las personas como podían serlo en la Edad Media o en la esclavitud, donde el seno de la familia en que se nacía definía el futuro rol que cada individuo cumpliría: quien nacía en familia campesina sería campesino y quien nacía en familia noble sería noble, más allá de sus aptitudes y méritos. Al respecto, este autor señala:

> Las funciones de socialización de la familia son bastante residuales en nuestros días, aunque no haya que subestimar su importancia en ningún caso. Pero la escuela permanece bajo control de los alumnos y suscita además, fundamentalmente, el mismo tipo de identificación que el favorecido por la familia (...) el aprendizaje de la motivación del logro es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor que impulsa a obrar bien en clase (Parsons, 1968: 79).

[9] El *coeficiente intelectual* es la medida a través de la cual se mide la inteligencia de los individuos. Por medio de un test con diversos ítems, se otorga un puntaje a las personas, en donde, entre los valores que se consideran *normales,* están entre 90 y 110; el valor 80 establece el límite hacia abajo, y 110 define a los individuos que pueden considerarse *superdotados*.

[10] Sociólogo y antropólogo estadounidense (1902-1979), cuya obra está influenciada por tres importantes autores: Durkheim, Weber y Pareto. El trabajo de Parsons se centró en el estudio de lo social, tratando sistémicamente las posiciones y los roles de los individuos en una situación social.

De este modo, la educación cumple un papel fundamental en la tarea de asignación de roles, en tanto se realiza más allá del seno familiar y de las diferencias sociales que pudieran existir entre ellas y, por tanto, debido a que la atribución diferencial de roles se realiza conforme a los logros alcanzados.

En suma, para esta corriente, la escuela se vuelve una institución capaz de distribuir objetivamente a los estudiantes. Son sus logros y méritos los que les permitirán adquirir posiciones y ascender socialmente. Así, más que roles *adscriptos* (heredados y definidos de una vez y para siempre), se trata de roles *adquiridos* en función de las capacidades y de los logros personales, ya que los alumnos tienen equivalentes posibilidades de desarrollarse en la escuela. Para estas teorías, el *éxito* o el *fracaso escolar* tienen una razón: los *méritos individuales.* En otras palabras, a las personas, les va bien o mal debido a sus capacidades personales. Frases como "a mí no me da la cabeza" o "me fue mal en la escuela porque soy burro" dan cuenta de este tipo de explicaciones.

Roles adscriptos	Escuela Distribución de los individuos según sus capacidades y logros.	Roles Adquiridos

Esta explicación de la función de la escuela y de la asignación de roles ha tenido, y todavía tiene, una gran influencia en el mundo de la educación. Aún así, ha sido uno de los blancos de crítica de las teorías del conflicto.

El *funcionalismo tecnológico* se centró en la explicación de los diferenciales de desarrollo y crecimiento individuales, en cómo un individuo accedía a determinados puestos en la vida social. La *teoría del capital humano,* que veremos a continuación, también centra su análisis en la explicación del desarrollo y del crecimiento, pero atendiendo tanto al crecimiento individual como al de naciones o países.

La *teoría del capital humano:* los años del optimismo pedagógico

El crecimiento que lograron los países europeos occidentales luego de su reconstrucción, en la primera etapa de la posguerra; la ampliación de los mercados; el fortalecimiento de la economía, y el papel central que ocupó el Estado en el desarrollo social son los principales procesos que se encuentran en la base de la expansión que vivió la educación, especialmente en la década de 1960.

En este contexto social, de fuerte crecimiento y expansión de las economías europeas y estadounidenses, la *teoría del capital humano* tendrá una gran influencia en el mundo de la educación, principalmente, en el marco de la planificación de las políticas educativas.

Si bien hasta entonces la educación había sido considerada central, a la hora de pensar en el desarrollo de la sociedad y en la inserción de los individuos en su seno, no dejaba de ser considerada un *gasto* que realizaba el Estado. Entre otros aspectos, porque no se obtenía beneficio económico alguno a partir de las inversiones en la educación. Con esta teoría, se inicia una nueva forma de concebir los recursos para la educación.

La *teoría del capital humano* introduce, en el campo educativo, un tipo diferente de discusión, que se refiere a las implicancias económicas del hecho educativo. La educación es considerada uno de los factores que permiten explicar y potenciar el crecimiento económico. A partir de sus postulados, aquella dejará de ser considerada un gasto para pasar a ocupar un lugar relevante en lo referido a la inversión pública, en tanto se transforma en un elemento crucial para considerar en la implementación de estrategias de desarrollo económico. De aquí que sus postulados se enmarquen dentro de lo que se ha denominado *optimismo pedagógico.*

Ahora bien, ¿cuáles son los supuestos que sustenta esta teoría?, ¿cómo llegan a estas tesis? De modo sintético, es posible plantear la propuesta de esta corriente en la siguiente ecuación:

Si,

a) aquello que diferencia a los países desarrollados de los que no lo son, más allá de otros factores, reside en que su población ha recibido una mayor cantidad de años de educación,

y,

b) los individuos que han recibido una mayor educación ocupan posiciones sociales más elevadas, obtienen un salario mayor,

entonces,

c) la educación cumple un papel central en el crecimiento de los países y en el desarrollo de los individuos;

por lo tanto,

d) los países y los individuos, si quieren crecer, deben *invertir* en educación.

¿Cómo se llega a esta explicación? La noción de *capital humano* surge a partir del llamado *factor residual;* es decir, a partir del análisis del crecimiento económico y del *quantum* de crecimiento que no podía ser explicado por un aumento

de la inversión en los factores tradicionales, especialmente por las inversiones en capital físico.

La teoría económica había considerado, hasta el momento, tres factores de la economía: *tierra, capital y trabajo.* Según Theodor Schultz, Gary Becker y otros economistas, existe un cuarto factor para explicar el crecimiento de la economía, hasta entonces, no tenido en cuenta: ese factor residual es identificado como el capital humano[11].

La abundancia de estimaciones que muestran una renta nacional que aumenta más rápidamente que los recursos nacionales plantea un segundo y no inconexo problema. La renta de los EE.UU. ha ido aumentando a una tasa muy superior a la suma conjunta de la tierra, horas de trabajo realizadas y stock de capital reproducible utilizados para producir la renta (Schultz, 1972: 20) [12]

Así, la educación puede explicar el crecimiento económico, en conjunto con las otras variables económicas tradicionalmente consideradas. Si la educación contribuye al desarrollo, entonces esta merecería una especial atención para los individuos y los Estados. Dado que es adquirida por el hombre, entonces, es posible hablar de *capital humano* para dar cuenta de un cuarto factor económico que se transforma en determinante de los incrementos de la productividad y del crecimiento de las naciones. Al respecto, Schultz señala:

Los trabajadores se han convertido en capitalistas, no por la difusión de la propiedad de las acciones de las sociedades como lo hubiera querido la tradición, sino por la adquisición de conocimientos y habilidades que tienen un valor económico (1972: 17)

Aun así, conviene aclarar que, si bien será la educación una de las variables que comenzará a tener una especial atención al tener en cuenta las influencias del capital

[11] Después de la Segunda Guerra Mundial, se renueva el interés por conocer las relaciones entre el movimiento de inversiones brutas y PBN. Al examinar el crecimiento de varios países, un gran número de economistas se encontró con el problema del papel determinante del "capital físico" en el crecimiento económico. Los tres factores de producción clásicos (tierra, capital, trabajo), dadas ciertas hipótesis teóricas, como la de los beneficios decrecientes (teoría económica neoclásica), no logran explicar el incremento del PBN. Lo que no puede explicarse se adscribe a un factor residual, que de hecho es un elemento complejo que incluye al mismo tiempo el progreso tecnológico, el desarrollo de conocimiento y el nivel social de la educación. Finalmente, se le asigna a la educación la mayor parte de este factor (Labarca, 1987)

[12] Theodor William Schultz (1902-1998) fue el principal exponente de esta corriente teórica. Economista estadounidense y profesor de la Universidad de Chicago, en 1979, recibió el Premio Nobel de Economía. Sus propuestas teóricas han tenido una gran influencia tanto en la planificación de políticas públicas como en la consideración de la relación entre la educación y el desarrollo económico.

humano en el desarrollo económico, también son consideradas otras actividades que incrementan la capacidad productiva de los hombres: los servicios de sanidad, la formación profesional, la educación formal obligatoria, los programas de estudio para adultos y las migraciones individuales y familiares.

De este modo, si bien se reconocen otros factores como determinantes de la productividad del capital humano, Schultz y, en general, los teóricos del capital humano, otorgarán especial atención a la educación (en particular, a la educación formal) para evaluar el rendimiento económico de ese capital. Como describe Schultz: "La inversión en educación ha aumentado a un ritmo rápido y, por sí misma, puede muy bien explicar una parte importante del, de otra manera, inexplicado aumento de los ingresos de los trabajadores". (1972:23).

De esta manera, en la elaboración del concepto de *capital humano*, pueden reconocerse algunos supuestos generales, que sustentan la construcción de dicha noción:

• El análisis del valor económico de la educación a través de la evaluación del impacto de la enseñanza sobre la productividad del trabajo, la movilidad ocupacional y la distribución de la renta.

• La existencia de una mano de obra más calificada explica y redunda en una mayor potencialidad productiva de las naciones y/o de las empresas, de modo que la educación sería el resorte del aumento de la capacidad productiva individual y social.

• Como consecuencia de lo anterior, si la educación contribuye al crecimiento, entonces esta debe dejar de ser concebida exclusivamente como un gasto para ser considerada una inversión; y por lo tanto, los fondos que los individuos y las naciones le destinan poseen consecuencias centrales en el desarrollo económico individual y social.

• La sumatoria de los incrementos en la productividad individual redundan en los incrementos de la productividad social.

La aceptación de estas tesis tiene implicancias importantes para considerar los recursos que se destinarán a la educación, ya sea en un país o en una familia. Y, ello, debido a que se entiende que, cuanto mayor sea la inversión en educación, mayor será el desarrollo nacional. Por tanto, en lo que se refiere a la distribución del presupuesto público, esta teoría ha brindado y brinda un interesante argumento para justificar el aumento del presupuesto educativo.

De lo expresado, se deduce que la *teoría del capital humano* trabaja en dos niveles: por un lado, en el desarrollo individual y, seguidamente, analizando el impacto

de la educación, en el desarrollo nacional. Así, según estos autores, la inversión en educación tiene consecuencias directas en la calidad y cantidad de ingresos que recibirán los individuos, por un lado, y, en segundo lugar, en el crecimiento del PBI[13] como medida de la inversión realizada por la sociedad en capital humano[14].

Una de las tantas dificultades que plantea esta teoría está vinculada con esta pregunta: ¿todos los individuos seleccionan sus estudios en función de la renta que ganarán a futuro? Y, si es así, ¿todos los individuos poseen la información necesaria para elegir su profesión en función de esa renta? Veamos, a continuación, la influencia que ha tenido esta corriente en América Latina.

La rentabilidad de la educación y la planificación política: el desarrollismo en América Latina

Los países europeos habían logrado producir su despegue económico y entrar paulatinamente en un proceso de crecimiento sostenido; sin embargo, Latinoamérica vivía otra realidad. Se podían, entonces, identificar dos grandes grupos de países: los *desarrollados* (los de Europa occidental, Estados Unidos, Canadá) y los *subdesarrollados* (los de América Latina, África, etcétera).

Las tesis utilizadas para explicar el desarrollo permitirían explicar el *subdesarrollo.* Es decir, se entendía al *desarrollo* como un proceso lineal, fruto de la implementación de determinadas políticas, por lo que la falta de aplicación de dichas políticas permitiría, por sí misma, explicar el subdesarrollo.

La Alianza para el progreso, construida a comienzos de la década de 1960 por los países latinoamericanos, con la participación del Gobierno de los Estados Unidos, sería justamente la expresión política de estas tesis. Esta Alianza tuvo como tarea principal definir las políticas por seguir, en la región, para procurar alcanzar los niveles de desarrollo logrados por la Europa de la posguerra. En nuestro país, estas

[13] La sigla *PBI* o *PBN* se refiere al Producto Bruto Interno o Producto Bruto Nacional. Representa el valor total de lo producido por un país; en general, se calcula anualmente.

[14] De aquí se deriva la necesidad de determinar y calcular cuál es efectivamente la ganancia que aporta la inversión en educación. Un primer modo de calcular y planificar la inversión educativa es en términos de la *tasa de retorno* o *de rentabilidad.* Esta medida supone que, en vista de que la educación genera beneficios durante el ciclo de vida, se pueden relacionar los beneficios con los costos en que se incurre y, de esta manera, calcular la tasa de rentabilidad que constituye, al igual que en los proyectos de inversión, una medida de las ventajas económicas de la educación. Esta medida es un método de planificación indirecta, basada en una lectura de la oferta enmarcada en las señales que produce el mercado. La noción de *tasa de retorno* puede ser evaluada en términos individuales o sociales. En el primer caso, se trata de medir la inversión individual en educación y los ingresos estudiantes). Desde esta perspectiva, es posible explicar la distribución diferencial de los ingresos en función de la inversión en educación realizada. En este caso, se supone que el salario representa directamente el valor de lo producido, es decir qué capacidad productiva del trabajo y salario se corresponden unívocamente.

ideas fueron sustentadas por Arturo Frondizi y por su *Alianza para el desarrollo,* y se volvieron objeto de planificación política.

En este marco amplio, la educación pasa a ocupar un papel central: si podía explicar el desarrollo alcanzado por los países del Primer Mundo, entonces también podía ser una variable para explicar el desarrollo no alcanzado. En otras palabras, si el nivel educativo logrado por una persona permitía explicar el diferencial de salario que obtenía, a través de su inserción en el mercado laboral, el nivel educativo alcanzado por el conjunto de una nación también permitiría ser una de las variables para explicar la renta de aquella.

Supongamos dos personas que trabajan en la misma empresa y que, al ingresar, ocupan el mismo puesto de trabajo. La primera, con título universitario, desde su incorporación, ha ido paulatinamente ascendiendo en la jerarquía hasta llegar a ser gerente de sección. La segunda, con título de nivel medio incompleto, entró como obrero de línea y no ha modificado su posición en la empresa. ¿Qué ha permitido el ascenso de una persona, y no de la otra? Según esta escuela, el ascenso se debe a la inversión en educación que se vio transparentada en la obtención del título universitario y, por tanto, en un aumento de la productividad en el trabajo. Así, cuanto mayor sea el porcentaje de la población con estudios universitarios y de nivel medio, mayor será la productividad del país. Esto también funciona al revés: cuanto menor sea la población educada, menor será la productividad de un país y, por ende, su crecimiento será más lento.

Desarrollo y subdesarrollo serían dos caras de una misma moneda; y la educación, una variable interviniente en ese proceso[15]. La educación sería uno de los aspectos centrales en la implementación de las políticas para el desarrollo.

Y desde la educación, ¿qué...? Las críticas al optimismo pedagógico

Como puede observarse, el desarrollo económico de los países se explicaba con independencia de las variables de tipo contextual, y de las relaciones de poder entre las distintas regiones. Del mismo modo, la educación era el resultado de

[15] La *teoría de la dependencia,* elaborada por diversos intelectuales de la región, fue una de las respuestas críticas a las políticas que ¡mplementaban los Gobiernos. Entre otros aspectos, señalaba que el desarrollo no sólo se vincula con la ¡mplementación de políticas particulares, ya que las variables de tipo contextual no pueden ser aisladas. Para estos autores, el subdesarrollo, en realidad, era fruto de ia dependencia de los países latinoamericanos de las políticas y los dictados de los países desarrollados," por lo que, mientras la relación de fuerzas geopolíticas entre el sur y el norte se mantuvieran estables, sería difícil para los países de la región alcanzar el desarrollo prometido. Así, la *dependencia económico-política* es la variable que explica el nivel de desarrollo alcanzado por los países de la región; por tanto, para que efectivamente se produjera el crecimiento deseado, más que emular las políticas implementadas por los países del norte, sería necesario atender a las características particulares de la región. La relación de dependencia norte-sur permite explicar gran parte del desarrollo alcanzado por el sur. Por tanto, más que subdesarrollo, se trata de dependencia económico-política.

determinadas decisiones que los individuos realizaban, más allá de cualquier variable socioeconómica. En otras palabras, para las corrientes del optimismo pedagógico, las posibilidades educativas se encuentran al alcance de toda la población del mismo modo; por lo que los diferentes niveles educativos alcanzados por la población se relacionan con:

- las elecciones que cada familia realiza a lo largo del proceso de desarrollo de sus hijos, y
- con el hecho de que los méritos individuales de cada alumno pueden, por sí mismos, explicar el éxito o fracaso escolar.

Ahora bien, para que esto suceda, es necesario que las oportunidades educativas, efectivamente, se encuentren distribuidas de manera igualitaria para toda la población; es decir, que todos tengan las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, diversas investigaciones, realizadas en distintos países, han demostrado que esto no sucede de manera lineal.

En segundo lugar, para que la educación, efectivamente, tenga incidencia en el desarrollo económico de los países, los individuos deben poder insertarse en los puestos de trabajo para los cuales, en realidad, fueron formados. Dicho de otro modo, si un individuo obtiene un título de técnico mecánico, su formación y conocimiento puede aportar al desarrollo sólo si es empleado en una tarea en donde puede poner en juego los conocimientos que ha adquirido. Sin embargo, esto no siempre sucede; de hecho, en los países latinoamericanos, suele ocurrir más bien lo contrario: las personas se forman y obtienen una credencial educativa que, luego, no se corresponde con el puesto de trabajo para el que se formaron.

La planificación del sistema educativo, a partir de las demandas de una sociedad, supone que es posible predecir, con cierta precisión, a partir de la información que se posee en un momento determinado, las tendencias que habrá de asumir el mercado laboral en el futuro mediato; por lo tanto, que todos los egresados encontrarán trabajo una vez terminados sus estudios. En cierto sentido, es posible encontrar como supuesto fundacional de estas metodologías lo planteado por Say: "toda oferta genera su propia demanda"[16], es decir, los egresados encontrarán y/o crearán las condiciones que garantizarán su empleabilidad.

Estos estudios suponen la demanda del mercado como elástica, y, por tanto, que los trabajadores pueden aumentar sus ingresos adquiriendo más educación, y

[16] Esta frase, conocida como *ley de los mercados,* pertenece al economista francés Jean Baptiste Say (1767-1832), autor del *Tratado de economía política,* cuya primera edición data de 1804.

que el mercado de trabajo puede siempre absorberlos. En directa relación, también suponen que es posible prever las demandas del mercado a partir de cálculos que se realizan con proyección a futuro.

Como veremos a continuación, los trabajos de investigación realizados por diversos autores, enmarcados en la *teoría del conflicto,* han dado cuenta de la alta relación existente entre el nivel educativo alcanzado y la inserción en el mundo del trabajo. Pero, a diferencia de las corrientes del optimismo pedagógico, para estos autores, esta relación no ocurre como fruto de la distribución equitativa del bien educación sino, más bien, como resultado de la lucha entre sujetos sociales por mantener su posición en una sociedad dividida en clases.

La pedagogía de los objetivos: la preocupación por la eficiencia de la escuela y en ella

Las corrientes pedagógicas hasta aquí presentadas han hecho especial referencia a la función social de la escuela en términos del vínculo escuela-sociedad. La *pedagogía de los objetivos,* surgida en el mismo contexto, centró su atención en la institución escolar y en las formas en que la escuela podía lograr mayores niveles de eficacia. En cierta medida, fue la expresión *didáctica* del optimismo pedagógico, al realizar recomendaciones para la enseñanza. De hecho, la planificación y definición de políticas a niveles macro-, que se describieron antes, tuvieron su correlato en los ámbitos institucionales. Basados en las propuestas teóricas de la psicología conductista, que para la década de 1960 había complejizado y avanzado en sus primeras producciones[17] de fines del siglo XIX y principios del XX, se elaboraron propuestas pedagógicas cuyo eje giraba en torno a la definición clara y precisa de los objetivos de la enseñanza y a la previsión de las acciones para su concreción.

El interés por la medición, la predicción y el control de las variables que definen una situación no sólo estaba presente en los ámbitos de definición política. Se trataba de un conjunto de preocupaciones y modalidades de entender el papel del desarrollo del conocimiento, y de su aplicación, que tuvo su impacto en los ámbitos institucionales, así como en las formas que se diseñaban los planes de formación docente. La *pedagogía de los objetivos* tuvo su expresión a través de la llamada *taxonomía,* de Benjamín Bloom (1971). Esta tenía su origen en la identificación de

[17] De las primeras elaboraciones en las que se definía y estudiaba la *conducta* como una sucesión de estímulo-respuesta (a cada conducta observable, correspondía una serie de estímulos que provocaban una serie de respuestas también observables), elaboradas por Ivan Pavlov en Rusia y, un poco más tarde, por John Broadus Watson en los Estados Unidos, autores como Burrhus Frederic Skinner o Robert Gagné intentaron brindar nuevas explicaciones que volvían más compleja esta definición.

una jerarquía de tipos de aprendizaje que se elaboró a partir de la diferenciación de estos últimos. La construcción de esta taxonomía, según Robert Gagné (1975, 1979), se justifica en la necesidad de producir tratamientos educativos adecuados para cada tipo de aprendizaje, que luego permiten utilizar las formas de evaluación convenientes para cada una de las categorías de esa taxonomía. Los *tipos de aprendizajes* o capacidades humanas se traducen, así, en la acumulación de esas categorías.

La *taxonomía* define un conjunto de objetivos, y modos de plantearlos, que contemplan todos los aprendizajes que se deben generar en la escuela: desde los más simples, como el aprendizaje de habilidades motoras, hasta los más complejos, que incluyen la solución de problemas.

Ahora bien, la preocupación no giraba sólo en torno a la identificación de esos tipos de aprendizajes, sino también, y en especial, a su traducción en acciones concretas, que los alumnos deberían realizar para lograr los objetivos; esto es, reflejar con claridad las actuaciones que deberían producirse para comprobar esos aprendizajes. En términos de Gagné:

> *Definir y exponer un objetivo para el aprendizaje* significa expresar una de las categorías (o subcategorías) de los resultados del aprendizaje en términos de actuación humana y especificar la situación en la cual habrá de ser observada (1975: 84).

De aquí, la fuerte preocupación por formular objetivos que expresen con claridad aquello que el estudiante será capaz de hacer, después de haber recibido la instrucción necesaria. En realidad, este tipo de formulación se refiere a la expresión de los objetivos, no tanto en términos de lo que se pretende lograr, sino más bien, de los resultados que se deberán observar en los alumnos, previendo, a la vez, la situación en que serán observados. En todo caso, la enunciación de los objetivos debía realizarse garantizando la precisión, mensurabilidad, univocidad y el nivel conductual (Sacristán, 1986) de aquello que se formulaba.

Este modelo de planificación educativa por objetivos tuvo su origen en distintos ámbitos y guardaba relaciones con otras escuelas teóricas, referidas a otros campos de lo social. La *definición operacional de objetivos* tenía un claro origen en los modelos de adiestramiento militar, como en los cursos de entrenamiento profesional.

La descomposición de los aprendizajes en pasos/tareas simples como camino indispensable para llegar a los más complejos no era una novedad. En el mundo de

la producción, Taylor[18], a fines del siglo XIX y principios del XX, y Ford[19], un poco más tarde, habían realizado esta tarea de descomposición del proceso de trabajo, de modo tal de identificar las tareas que deberían realizar los obreros de forma fragmentada para obtener, como sumatoria de esos pasos, el producto final (Neffa, 1990).

La preocupación de cada uno de esos modelos era la *eficiencia:* cómo producir más a un menor costo (tiempo y dinero). Esto se traducía, en términos educativos, en cómo garantizar que la escuela fuera eficaz. Recordemos que, en ese mismo momento, se entendía a la educación como *inversión* y, como tal, debía garantizar su eficiencia.

De este modo, se partía del supuesto de que si se podían identificar esas jerarquías de aprendizaje, y luego definir las conductas que darían cuenta de esos aprendizajes, a los maestros en las escuelas, sólo les quedaría ejecutar y entrenar a los alumnos. Seguidamente, dado que era posible identificar y predecir los estímulos (reforzadores) que daban origen a esas conductas, entonces la formación docente debería basarse en un entrenamiento de tipo técnico, que pudiera orientar ese aprendizaje conductual. Debido a que partían de la base de esa jerarquía de aprendizajes, un planeamiento riguroso y sistemático permitiría controlar los márgenes de error en los que cada docente podría incurrir.

De aquí que se identificaron diferentes niveles de planificación y decisión en el sistema educativo, desde la definición de objetos y fines de carácter general, pasando por la identificación y traducción técnica de esos fines en objetivos conductuales, hasta la realización de objetivos específicos vinculados con la instrucción. A este último nivel, correspondía la tarea docente.

[18] Frederick Winslow Taylor (Germantown, Pensilvania, 1856-1915) fue un ingeniero norteamericano, se lo recuerda como el fundador y promotor de la organización científica del trabajo (OCT). Luego de abandonar sus estudios universitarios de Derecho por problemas en la vista, en 1875, se dedica a trabajar como obrero en una de las empresas industriales siderúrgicas de Filadelfia. Allí, siendo director de un taller de maquinaria, comenzó a observar el proceso de trabajo de los obreros. Esto le permitió analizar y descomponer las tareas simples, cronometrarlas estrictamente y exigir a los trabajadores la realización de las tareas necesarias en el tiempo justo. Esto permitía reducir los tiempos muertos de trabajo y establecer un salario a destajo (por pieza producida) en función del tiempo de producción estimado, salario que debía actuar como incentivo para intensificar el ritmo de trabajo.

[19] Henry Ford (Dearborn, Michigan, 1863-1947) ha sido uno de los empresarios norteamericanos más importantes e influyentes del siglo XX. Las innovaciones, que también continúan y profundizan las implementadas por Taylor, puestas en marcha por Ford en la industria automotriz, se caracterizaron por a) la normalización y la fabricación masiva de las piezas que componen un vehículo, de manera de garantizar la producción ordenada y racional de todas las piezas en la cadena de montaje y así poder ensamblar, en una hora y 33 minutos, un centenar largo de unidades diarias listas para salir a la calle; b) la concesión a los trabajadores de un salario comparativamente alto para la época (de cinco dólares al día), con lo que consiguió el incremento del nivel de vida de los empleados, a la vez que fomentaba la compra de esos autos fabricados masivamente; c) ligado con la particularidad anterior (promoción del consumo masivo), Ford instrumentó una red de concesionarios, vendedores y expertos agentes de publicidad, así como la compra del coche a plazos.

Las teorías del conflicto en la educación

El optimismo pedagógico de las décadas de 1950 y 1960 se caracterizó tanto por la construcción de teorías que enfatizaban la relación educación y desarrollo, como por el impacto de estas corrientes en los niveles de decisión y planificación de políticas educativas. Frente a la hegemonía de estas propuestas, es posible identificar diversos autores que centraron su trabajo en la reflexión en torno a aquellos aspectos no armónicos del vínculo educación-sociedad-desarrollo. Su injerencia fue más importante en los ámbitos académico-universitarios que en los órganos de decisión y planificación política: ministerios de educación y otras dependencias del Estado, y organismos internacionales, como la CEPAL (Comisión Económica para América Latina).

Recordemos que las *teorías del conflicto* sostienen que este es un proceso inherente y propio de las sociedades, en donde existen relaciones de poder y de dominación de unos sectores sociales sobre otros. A partir de esta premisa, centran su atención en el análisis sobre las formas en que la educación contribuye a una diferencial y desigual distribución del poder entre grupos o sectores sociales. Los autores de esta corriente coinciden en señalar que la educación es un *escenario de lucha* en el que los sujetos pujan por mantener su posición social. Es decir, el acceso a la escuela y la permanencia en ella se encuentran íntimamente vinculados con las relaciones de poder existentes en la sociedad.

Así, frente a la posturas anteriores que explicaban el éxito o fracaso escolar como el resultado de los méritos y capacidades individuales de los alumnos, para esta corriente, las relaciones de poder y de dominación social influyen directamente en las opciones que los individuos tienen y en sus posibilidades de éxito o fracaso en la escuela.

El rasgo común de estas escuelas radica en la crítica que realizan a aquellas propuestas que señalan que la escuela es *única e igual* para toda la población. Ahora bien, veamos a continuación cómo expresan y explican esta tesis algunos de los autores más destacados de las *teorías del conflicto*.

Las corrientes neoweberianas: la expansión de la educación y la puja por el monopolio de credenciales

Para los teóricos del *capital humano* y para las corrientes surgidas a partir de ellos, la fuerte expansión de la educación era el resultado de las necesidades técnicas de la economía. Pero esta explicación no lograba dar cuenta de los diferentes niveles de acceso y permanencia en la educación por parte de la población.

Ahora bien, si retomamos lo planteado por Collins (1974), quien retomó los planteos weberianos[20], la relación educación y sociedad se complejiza. Según ese autor, la expansión del sistema educativo puede explicarse mejor por los efectos de la puja entre diferentes grupos sociales, en competencia por la riqueza, el poder y el prestigio. La obtención de determinados niveles educativos cumpliría un importante papel de diferenciación entre los grupos sociales. Al respecto, Weber señalaba:

Cuando oímos clamar en todas partes a favor de la introducción de curriculum regulares y exámenes especiales, desde luego, el motivo no es una sed de educación repentinamente avivada, sino el deseo de limitar la oferta de esas posiciones y su monopolización por parte de los titulares de certificados educacionales (1972: 296).

Collins realiza el mismo tipo de reflexión, especificando esta relación entre educación y privilegio social, una vez entrado en el siglo XX:

La actividad principal de las escuelas es enseñar determinadas culturas de estatus tanto dentro como fuera del salón de clase. Desde esta perspectiva, no es importante para las escuelas impartir conocimiento técnico, sino inculcar vocabulario y modulación de la voz, gustos estéticos, valores y buenos modales (Karabel y Halsey, 1976: 57).

Si analizamos la educación a través de las credenciales que ella otorga, nos daremos cuenta de que la posesión de un determinado título educativo *(credencial)* permite a su poseedor estar en mejores condiciones para insertarse en un determinado lugar o posición dentro de la estructura social.

La educación cumple un doble papel: por un lado, identifica a los de adentro y, por el otro, pone barreras a los de afuera. Así, cuando un determinado nivel educativo expande tanto su matrícula de modo que logran tener acceso los grupos de niveles más bajos, la credencial que otorga ya no cumple ese papel de diferenciación, entonces los grupos de niveles más altos pujan por monopolizar el nivel subsiguiente. Es decir, la credencial que otorga ese valor diferencial pasa a ser la del nivel subsiguiente; y esos grupos pujan por mantener el privilegio antes adquirido.

Este proceso ha recibido diversos nombres, entre otros, *espiral educativa* y *fuga hacia adelante.* Se trata, en todo caso, de un proceso de expansión de la matrícula y de búsqueda de los distintos grupos sociales por mantener el privilegio adquirido a través de la monopolización del nivel educativo siguiente.

[20] Como sucede con muchos otros autores, es difícil identificar, en el alemán Max Weber (1864-1920), un solo campo de trabajo. Su obra gira en torno a las ciencias sociales, estableciendo fuertes vínculos entre la economía, la sociología y la filosofía. En el campo educativo, enfatizó la relación entre la educación y la selección o diferenciación de los individuos o grupo sociales. Entre sus obras, se destacan: *Ensayos sobre sociología contemporánea* (1972), *Ciencia y Política* (1980), y *Economía y sociedad* (2000).

La *fuga hacia adelante* se desarrolla del siguiente modo:

Sucede un proceso de expansión de la matrícula de un nivel, que permite el acceso a la educación de sectores o grupos sociales que, previamente, no tenían acceso.	*Por ejemplo, un acceso cada vez mayor al nivel de educación media.*
Seguidamente, el efecto de distinción que generaba la posesión de la credencial educativa de ese nivel pierde su capacidad de diferenciación.	*En tanto es poseída por un número mayoritario de personas, la posesión de la credencial de nivel medio no genera una mejor posición social ni mejores condiciones de empleo.*
Aquellos grupos que monopolizaban el acceso a esa credencial pujan por mantener el monopolio del nivel subsiguiente.	*Los grupos sociales que habían tenido acceso a la educación media previamente pujan por ingresar en el nivel subsiguiente (terciario-universitario) a efectos de mantener el anterior privilegio que otorgaba el nivel medio.*
Se genera, como consecuencia, una nueva espiral educativa, en la cual, a la expansión de la matrícula de un nivel, se sucede la puja por mantener el monopolio del nivel subsiguiente y, por tanto, la posición privilegiada que ese otorgaba.	

En la actualidad, por ejemplo, para acceder a un puesto de trabajo para el cual antes era necesario contar con el nivel primario, se solicita la posesión del título secundario. Seguidamente, para poder tener acceso a puestos de tipo profesional, cada vez más, es necesario contar no ya con credenciales universitarias de grado, sino con títulos de posgrado (maestrías, doctorados, etcétera).

La espiral educativa y la expansión del sistema son dos caras de una misma moneda que, según esta corriente, sucede como fruto de la puja entre grupos sociales por mantener un determinado nivel, y el privilegio y el poder que de él derivan. De esta manera, para las corrientes neoweberianas, el acceso al sistema educativo y la permanencia en él ya no será fruto de las capacidades o de los méritos individuales, sino de las luchas que se establecen entre grupos de distintos niveles en una sociedad dada.

Las teorías crítico-reproductivistas

En directa relación con la corriente anterior, pero incorporando conceptos acuñados por Marx, los autores de estas posturas conciben la escuela y el sistema educativo como responsables de *reproducir,* mediante distintos mecanismos de legitimación, las relaciones sociales de marginación y de explotación existentes en una determinada sociedad.

Así, estas corrientes invierten los términos del análisis acerca de la relación educación-aparato productivo. Para ellas, ya no se trata de ver cómo puede contribuir la educación al desarrollo sino, más bien, cómo la educación está determinada por este. En otras palabras, si para la *teoría del capital humano* la educación podía generar desarrollo, para las *teorías crítico-reproductivistas,* las formas que asume la educación se encuentran en función de las relaciones sociales que se hallan fuera de su seno. De este modo, las posibilidades de acceso y permanencia no pueden explicarse sólo a través de las capacidades de los individuos, sino que esas posibilidades se encuentran en función del lugar que cada uno ocupa en la estructura social.

Esta distribución desigual de la educación no sólo es, como lo planteaba la corriente anterior, el fruto de la lucha por mantener el privilegio y nivel adquirido por determinados grupos sociales. Como veremos a continuación, el acceso diferencial al sistema educativo se corresponde con la estructura de clases existente en la sociedad.

El sistema educativo ocupa un papel fundamental en la reproducción de la vida social, ya sea porque inculca los principios de la ideología dominante, como porque ofrece una oferta formativa diferencial, según los lugares que se vayan a ocupar en los distintos puestos de trabajo del aparato productivo. Así, a diferencia de la relación anteriormente planteada entre roles adscriptos y roles adquiridos, para estas teorías, la escuela no hace más que reforzar/reproducir los roles adscriptos.

Reseñaremos brevemente algunos de los planteos de los autores que pueden enmarcarse dentro de estas corrientes, teniendo en cuenta algunas de sus producciones. Al respecto, es importante recordar que, como toda clasificación, esta se realiza considerando algunos de los planteos de sus autores, por lo cual, según el eje que se enfoque, podrían ser incluidos algunos de ellos en otras corrientes.

La reproducción cultural

Uno de los trabajos más difundidos de esta corriente es el realizado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en su libro *La reproducción* (1977)[21]. En él los

[21] Si bien, para muchos autores, el trabajo de estos autores retoma propuestas teóricas de Durkheim y Weber, optamos por incluirlos entre las corrientes *crítico reproductivistas,* por su carácter de complementariedad y acuerdo con algunas de las conclusiones centrales de otros autores de estas corrientes.

autores describen el proceso a través del cual lá educación cumple un papel fundamental en la *reproducción social,* desde una perspectiva cultural o simbólica; es decir, a través de la transmisión e imposición de determinadas formas de actuar, pensar y concebir el mundo. Tal como lo señala Bourdieu:

(...) la noción de *capital cultural* se impuso, en primer lugar, como una hipótesis para rendir cuentas de la desigualdad de los logros escolares de las diferentes clases sociales relacionando el éxito escolar, es decir, los beneficios que los niños de las diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener, con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (1979: 2).

Así, continúa este autor, frente a la teoría del capital humano que explica el éxito o el fracaso escolar como fruto de las aptitudes, aquí el rendimiento escolar de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. En otras palabras, el éxito o fracaso escolar está relacionado con los hábitos, costumbres, símbolos, modos de comportarse, pensar y actuar que los estudiantes han adquirido previamente en el contexto familiar. Cuando estos hábitos están más cercanos a aquellos que se distribuyen en la escuela, mayores posibilidades tendrán los estudiantes de tener éxito en la escuela, y viceversa.

A través de la acción pedagógica, se transmite e impone el *capital cultural dominante,* lo que genera un determinado *habitus.* Este consiste en un sistema de disposiciones y de prácticas internalizadas, para ser utilizadas también fuera de los marcos de la escuela, en la vida productiva y social. El *habitus* no sólo remite a representaciones e imágenes, sino también, a un conjunto organizado de esquemas de percepción y actuación a través de los cuales nos movemos en el mundo: pensamos el mundo de un modo y actuamos en él consecuentemente. Se trata de un proceso sutil de adquisición de determinadas formas de pensar, percibir y actuar en una realidad, ya que ocurre de un modo implícito para quienes lo adquieren. De hecho, en ningún momento, en la escuela, se dice "ahora voy a inculcar un modo de pensar y actuar en el mundo".

Ahora bien, esa imposición de modos de pensar/actuar no es cualquier tipo de imposición; del universo posible de percepciones y actuaciones, la escuela transmite aquellas que corresponden a los intereses, gustos y bienes simbólicos de los sectores dominantes en un momento y en una sociedad determinados. De aquí su carácter arbitrario, en tanto se trata de la selección de determinados bienes simbólicos y culturales. Por ejemplo, la escuela pnvilegia el trabajo intelectual por sobre el manual, la prolijidad, el cumplimiento de horarios y la responsabilidad.

La reproducción económica

Dentro de esta misma corriente, e influido fuertemente por el pensamiento de Marx, se encuentra el trabajo realizado por Althusser (1975)[22], quien ubica a la escuela entre los aparatos ideológicos del Estado (AIE), cuya función principal es la transmisión de la ideología dominante. Retomando el planteo marxista, la superestructura ideológica -es decir, las instituciones encargadas de reproducir la ideología dominante, tales como los medios de comunicación, la escuela, la Iglesia o los sindicatos- cumple el papel de contribuir a la reproducción de la dominación social. En una sociedad dividida en clases[23], la inculcación de la ideología se realiza en función de los intereses particulares de los sectores dominantes, los que no sólo ocupan un papel privilegiado en la estructura productiva sino, también, en el aparato político, es decir en el Estado.

La educación, en tanto AIE, cumple un papel fundamental en la inculcación de la ideología dominante. Esta no representa a la sociedad tal cual es sino, más bien, las formas de concebirla que construyen los sectores dominantes de acuerdo con sus intereses de clase. De esta manera, a través de la inculcación ideológica, se aprenderían las reglas, actitudes y conductas adecuadas al rol que se está destinado a ocupar en la sociedad. Como señalaba Althusser, la ideología interpela al hombre libre para que, libremente, se someta a los arbitrios de la ideología dominante.

La división del sistema en dos redes

Baudelot y Establet (1975) demostraron -basados en Althusser- cómo ocurre dicho proceso de reproducción, a través de la investigación empírica. Para ello, realizaron un exhaustivo análisis de las formas que asume el sistema educativo francés. A través de un rico análisis estadístico, muestran cómo la escuela juega un rol sumamente importante en lo que se refiere a la reproducción estructural de la división del trabajo y de las clases sociales. Describen dos grandes redes, dentro del

[22] Louis Althusser (Birmandreis, Argelia, 1918-1990) fue un influyente filósofo, cuyos trabajos suelen enmarcarse en el estructuralismo marxista francés. Viviendo en París, estudió en la Escuela Normal Superior de esta ciudad. Entre sus obras, se destacan *Para leer El capital,* que es una recopilación de artículos publicados en diferentes revistas entre 1960 y 1964. Entre otros textos, escribió, junto a E. Balibar (nacido en Francia, en 1942), *Pour Marx* en 1965. Entre los datos biográficos de Althusser, se destaca haber sido paciente del importante psicoanalista francés Jacques Lacan; en su texto *Ideología y aparatos ideológicos del Estado,* es posible encontrar la influencia de ese pensador. Fue profesor en la École hasta 1980, año en el que, durante un brote psicótico, mata a su mujer. En el juicio por ese homicidio, se declara a Althusser no responsable de sus actos debido a sus desequilibrios mentales y se lo recluye en una clínica psiquiátrica.

[23] Siguiendo a Marx, las relaciones de clase en el capitalismo son fruto de la propiedad privada de los medios de producción en manos de la burguesía, frente a lo cual, el proletariado desprendido de esos medios de producción no puede hacer otra cosa que vender su fuerza de trabajo en el mercado a cambio de un salario.

sistema educativo, como los caminos posibles que los alumnos han de seguir, según estos pertenezcan a las diferentes clases sociales. De acuerdo con el circuito que sigan los alumnos, será su destino en el mundo de la producción. Al respecto, Baudelot y Establet señalan que:

> La escolarización no conduce por sí sola a los puestos de trabajo de la división social del trabajo. Se combina con los imperativos del mercado capitalista del trabajo: son dos aspectos inseparables de un mismo mecanismo. La escolarización en forma tendenciosa define los límites dentro de los cuales se pondrán en juego los mecanismos del reparto de los individuos en los diferentes puestos de la vida activa y, en particular, los mecanismos del mercado de trabajo (1975: 21).

Identifican estas dos redes como la *red primaria profesional,* donde concurren los hijos de obreros, y que forma para el trabajo manual o fabril, y la *red secundaria superior,* que termina en el nivel universitario y forma para la ocupación de los niveles más altos en la estructura ocupacional, a la que concurren los hijos de la burguesía. La división de estas dos redes, directamente determinada por la división del trabajo manual y del trabajo intelectual, define las carreras educativas que realizan los sujetos; por lo que la explicación de las historias escolares de acuerdo con las capacidades individuales queda cuestionada.

El principio de correspondencia

La obra de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981)[24] aborda la problemática planteada por estos autores, pero incorpora nuevos aspectos. En la obra *La instrucción escolar en la América capitalista,* tienen como principales interlocutores a los teóricos del capital humano; en dicha obra, refutan cada una de las principales tesis de esos autores mostrando cómo, lejos de favorecer el desarrollo de los sujetos, el sistema educativo cumple un papel central en la reproducción de las condiciones desiguales de los estudiantes. En este marco, realizan una importante crítica a los test de medición de la inteligencia y a otro tipo de mecanismos que se utilizan en las escuelas y que sólo contribuyen a legitimar diferencias sociales.

Por otra parte, proponen un principio de correspondencia entre las relaciones sociales que rigen la interacción en el puesto de trabajo y las relaciones sociales que se establecen en la escuela. Por ejemplo: llegar a horario, cumplir órdenes, respetar las jerarquías, etcétera. Desde la perspectiva de estos autores, resultan más

[24] Bowles y Gintis son economistas estadounidenses contemporáneos, cuyo trabajo ha tenido una importante impronta en el análisis de la relación educación y sociedad.

importantes los factores no cognitivos de la personalidad que los elementos cognitivos, en la asignación de los individuos a posiciones dentro de la estructura de clase. Al respecto, señalan:

> La correspondencia entre la instrucción escolar y las relaciones sociales de la producción va más allá de este nivel de acumulación. Los diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores dentro de distintos niveles de la estructura ocupacional y, correspondientemente, tienden hacia una organización interna comparable a los niveles de la división jerárquica del trabajo. Como hemos visto, en los niveles más bajos de la jerarquía de la empresa, se destaca el respeto por las reglas; en los niveles medios, predomina la dependencia y la capacidad para operar sin supervisión directa y constante; mientras que, en los niveles altos, se fomenta la interiorización de las normas de la empresa. De igual manera, en el caso de la educación, los primeros niveles (últimos años del bachillerato) tienden a limitar y canalizar considerablemente las actividades de los estudiantes. Un poco más adelante, los *community colleges* y las escuelas normales dan cabida a una actividad más independiente y a una supervisión global inferior. En la cima, las escuelas superiores con planes de cuatro años destacan las relaciones sociales equiparables a las relaciones sociales de la jerarquía de la producción (Bowles y Gintis, 1981: 176).

Así, los alumnos, según su origen social, concurren a escuelas diferentes y aprenden reglas de comportamiento distintas. Conviene señalar que la diferencia en la escuela puede darse tanto por el acceso a distintos niveles del sistema educativo, como por la concurrencia a escuelas de un mismo nivel, pero con culturas institucionales diferentes (escuelas de elite, escuelas técnico-profesionales).

Las críticas a las corrientes crítico-reproductivistas

El trabajo de Bowles y Gintis ha contribuido a demostrar el carácter arbitrario de la distribución social del conocimiento, y el acceso desigual a la cultura. De modo que, frente a las explicaciones que ubican las causas del fracaso escolar como fruto de los méritos individuales, a partir de los aportes de estas corrientes, debe incorporarse el carácter social de la desigualdad educativa.

De esta manera, como se planteó anteriormente, si las sociedades griegas tenían organizado un complejo sistema educativo al que sólo ingresaba una porción de la población, en la actualidad, esta distribución desigual del acceso a la cultura y al conocimiento socialmente privilegiado se sigue produciendo, pero a través de un acceso diferente a la educación según la clase social de la que se proviene. Esto está íntimamente vinculado con la estructura de clases y con las relaciones de dominación existentes

en la sociedad. Sin embargo, estas posturas han sido blanco de críticas por desatender los múltiples conflictos que desgarran a la escuela y a su articulación con la sociedad, negando espacio a la actividad humana (Fernández Enguita, 1990).

Dado que las formas que asume la educación se entienden como fruto de la determinación que realiza la estructura social, las posibilidades que tienen los sujetos de modificar o transformar sus realidades se ven desdibujadas por la imposición de las relaciones de dominación. Así, las posibilidades de cambio y transformación quedan limitadas a procesos de cambio más amplio que ocurran en la sociedad en general y en las relaciones sociales de clase en particular.

En directa relación, otra de las críticas que han recibido estas corrientes se encuentra vinculada con que han dado por sobrentendidos los complejos procesos, relaciones y prácticas que ocurren en la vida cotidiana de las escuelas. Dado que en dichos procesos participan sujetos concretos, ellos pueden, de hecho, influir en su transformación. De manera que no debería pensarse en la escuela como unívocamente determinada por la estructura social.

Asimismo, se considera que han tomado la escuela como una caja negra, analizando sólo sus relaciones con la sociedad, pero sin someter a estudio las lógicas particulares que ocurren en la vida de estas instituciones. Es decir, han analizado las condiciones a través de la cuales los sujetos ingresan en la escuela *(input)* y las condiciones en que salen *(output),* pero han desatendido los procesos concretos que suceden en la realidad escolar. Parafraseando a Bernstein (1994), han estudiado el mensaje, pero no la voz.

Sociedad	Escuela ……………………	Sociedad
INPUT	CAJA NEGRA	OUTPUT

Es precisamente en el estudio de las prácticas cotidianas, de los procesos y relaciones hacia el interior de las escuelas, donde se centraron los trabajos de muchos autores que, a continuación, reseñaremos, y que diferentes clasificaciones coinciden en llamar la *nueva sociología de la educación o nuevas pedagogías críticas.*

Aun así, los estudios enmarcados dentro de la corriente crítico-reproductivista han abierto el camino para una serie de análisis posteriores en relación con el trabajo escolar, el rol docente y sus instituciones de formación, el carácter de los contenidos, el análisis del discurso como medio de transmisión de valores, símbolos, normas y conocimientos; y muchas de las reflexiones de las posturas críticas pueden entenderse como deudoras de los trabajos realizados por estos autores.

Las nuevas pedagogías

Como revisión de las posturas *crítico-reproductivistas,* es posible ubicar las corrientes teóricas de los ochenta que, si bien no niegan la relación entre la educación y las relaciones sociales de producción dominantes, reconocen en la enseñanza una esfera cultural activa; por lo que la escuela se transforma en un espacio legítimo de resistencia, participación y construcción. Se concibe la práctica escolar, por determinación histórica, como una contradicción no resuelta entre intereses antagónicos; y es el espacio que ella ocupa un campo de disputa y conflicto.

A partir de estos supuestos, a lo largo de esa década, comenzaron a desarrollarse diversos estudios que tenían como objetivo sumergirse en las prácticas cotidianas de la escuela, trabajar en tomo a aquello que llamó *la caja negra de la escuela.*

Tanto la teoría del capital humano como las propuestas inscriptas en lo que hemos denominado las *teorías del conflicto,* hasta ese momento, no habían centrado su interés en aquello que sucede concretamente en las instituciones. Ambas perspectivas trabajaban en torno a los resultados del proceso educativo, pero sin centrarse en la práctica escolar y, por tanto, en los procesos que originan esos resultados.

De la mano de aquellas metodologías que permiten rastrear las lógicas de la vida cotidiana y las percepciones que construyen los sujetos en sus prácticas y alrededor de ellas, se realizaron trabajos de investigación para lograr adentrarse en esa *caja negra.* Así, aquello que distingue a estas corrientes es justamente haber pasado de los análisis centrados en los *input-output* al estudio de los procesos.

La *caja negra* de la escuela: los estudios en torno al curriculum

La preocupación por dar cuenta de aquello que acontece en las aulas concretas llevó a incorporar nuevos intereses y ejes en el debate educativo. Tres nuevos ejes se abrieron camino: la interacción docente-alumno, las categorías y los conceptos usados por los docentes, y el curriculum. Estos nuevos intereses demandaron incorporar nuevas metodologías de estudio, entre otras: la observación directa de la clase escolar y de la vida institucional[25].

Este tipo de enfoque permitió adentrase en la caja negra y, paralelamente, repensar lo que se entendía por *curriculum.* Para estos nuevos enfoques, esta noción se amplió e incluyó la preocupación por el estudio de aquello que sucede

[25] La noción de *principio de correspondencia,* de Bowles y Gintis, imprimió estas nuevas lógicas al estudio de las relaciones sociales de la escuela, a aquello que acontece en su seno, más allá de los principios y las propuestas educativas declaradas formalmente. Desde esta perspectiva, el trabajo realizado por ambos autores puede ubicarse como punto de inflexión en el desarrollo de los estudios en torno a la escuela.

en la escuela. Hasta el momento, cuando se utilizaba esta noción, se hacía referencia directa a los planes de estudio que se elaboraban en los niveles políticos de la toma de decisiones. De este modo, el concepto de *curriculum* remitía a la selección, organización y secuenciación de los contenidos que debían ser enseñados en todas las escuelas del sistema educativo.

Sin embargo, y a partir de los estudios que se adentran en las lógicas de la vida escolar, aparece la necesidad de ampliar y complejizar ese concepto, incluyendo las prácticas de planificación y desarrollo curricular que realizan docentes y alumnos en las instituciones. En otras palabras, si bien el curriculum no deja de ser pensado como un plan de estudios, para poder comprender sus alcances e implicancias, es necesario adentrarse en aquello que se enseña y se aprende en la escuela, entendiendo que excede los límites de lo que es explicitado en el documento curricular.

En el marco de los nuevos enfoques en la teoría pedagógica, Michael Young[26] (1971) destaca la necesidad de considerar al curriculum como expresión de los principios que gobiernan la organización y selección del conocimiento, la estratificación de este, la distribución de los valores y de las recompensas en la escuela y en la sociedad en general. Para ello, urge incorporar, en el análisis de los procesos educativos, las formas que asume la *distribución del poder y la distribución del conocimiento en la sociedad*.

Otro grupo de estudios realizados sobre el curriculum es el análisis del *curriculum oculto*[27]. La elaboración de este concepto permitió atender la estructura latente profunda de la experiencia escolar. *Latente,* pues se refiere a aquellos aprendizajes que suceden en la escuela, pero que presentan un carácter de no-escrito, no explicitado. Estos aprendizajes implícitos que transmiten las escuelas (presunciones, valores, normas, formas de comportamiento) son, quizás, uno de los elementos más importantes que se aprenden en el contexto escolar, ya que, aunque no figuran en ningún programa oficial, configuran la vida cotidiana en la escuela (Apple y King, 1983; ver, asimismo, Apple, 1986a, 1986b, 1987).

Es en las aulas donde se transmiten, negocian, recrean y resignifican, a través de la práctica de la enseñanza, los significados sociales subyacentes a los contenidos curriculares que se enmarcan en las instituciones sociales.

[26] Michael Young es uno de los más importantes sociólogos de la educación ingleses contemporáneos; su trabajo se centra, especialmente, en la noción de *curriculum*. Actualmente, se desempeña como profesor en la Universidad de Londres.

[27] La noción de *curriculum oculto* fue acuñada por Philip Jackson, en 1968, como fruto de un trabajo de investigación de tipo etnográfico, que reseña en su libro *La vida en las aulas* (2001). Esta noción tendrá impacto en el campo educativo con estas nuevas corrientes. Para profundizar sobre los estudios y alcances del concepto, sugerimos ver Gvirtz y Palamidessi (1998).

¿Qué se enseña y qué se aprende cuando se enseña y se aprende? Es una de las preguntas que orientan la investigación y la elaboración teórica. Cuando un docente, de pie frente al pizarrón, enseña a los alumnos cómo se realiza una operación matemática en el aula, se suceden muchos procesos de forma paralela: se propicia que los alumnos construyan un tipo de relación con el conocimiento; los alumnos aprenden cuándo deben hablar, y cuándo, callar; aprenden a respetar a la autoridad, a cumplir con una consiga, que hay un tiempo para trabajar y otro para jugar, que si responden bien recibirán una recompensa, etcétera. A este conjunto de aprendizajes, que no suelen estar explicitados en planes curriculares, se lo denomina *curriculum oculto.*

La formación para el trabajo no sólo ocurre a través de la formación en determinado tipo de cualificaciones, sino como fruto del aprendizaje de determinadas maneras de actuar y de conducirse en la relación con los otros. Considerando, como funciones de la escolaridad, la cualificación de los trabajadores, la legitimación de la división del trabajo, la inculcación ideológica, etcétera, la función escolar del aprendizaje de las relaciones sociales de producción es, con mayor grado de precisión, para algunos autores, la función por excelencia de las escuelas.

Al respecto, Fernández Enguita (1985), en concordancia, postula que el ajuste de la escuela a la producción —tensión a la que siempre esta se ve sometida— no se plantea en términos de destrezas, habilidades y calificaciones del trabajo, sino fundamentalmente, de *isomorfismo* (principio de correspondencia) de las relaciones sociales de producción.

En la medida en que la ideología es considerada una expresión de las relaciones sociales de producción, se descarta la idea de imposición ideológica externa; y es la ideología dominante la expresión de las relaciones dominantes. Así, la ideología producida en la escuela no resulta de una estructura social sin actores, como podría pensarse a partir de los trabajos realizados por las corrientes crítico-reproductivistas, sino que, más bien, se deriva de la experiencia cotidiana de esos actores, y del modo en que viven y son construidas las relaciones sociales de la educación.

La caja negra a la luz de la teoría de los códigos educativos

Con una nueva mirada, es posible ubicar a Basil Bernstein[28] dentro de lo que autores como Karabel y Halsey denominan la *nueva sociología de la educación:*

[28] Sociólogo de la educación inglés contemporáneo. Su obra se remonta a la década de 1970. Comenzó su labor sobre los códigos lingüísticos para luego trabajar en torno a aspectos vinculados con las prácticas pedagógicas (Bernstein, 1985, 1988, 1994, 1995, 1998).

> (...) el problema más general de la transmisión y del cambio cultural lo llevaron a escribir cuatro trabajos poco conocidos sobre los cambios en el conocimiento y en la estructura de organización de las escuelas. Esta investigación presagió el surgimiento de la nueva sociología de la educación que colocó los problemas del conocimiento y de los procesos educativos en el centro de sus preocupaciones. (Karabel y Halsey, 1976: 113-114).

La noción de *código* permite a Bernstein dar cuenta de las formas en que se produce la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela. El concepto de *código* constituye una herramienta para la descripción y comprensión[29] de los principios reguladores de la práctica y del discurso pedagógico, pero de ninguna manera constituye sus límites; es decir, en tanto elemento estructurante, señala y establece los límites, límites que pueden ser modificados y transformados.

Desde esta perspectiva, es posible entender los planteos bernsteinianos como aquellos que pretenden dar cuenta de los modos a través de los cuales la comunicación pedagógica se hace posible, las distintas formas que esta puede asumir y su vinculación con la estructuración de la conciencia; es decir, la creación y producción de sujetos. Resulta importante considerar el aporte del autor para comprender las lógicas propias de la práctica educativa, tratadas por las corrientes presentadas anteriormente -recordemos el esquema *input-output*- como práctica que sólo responde a lógicas que le son ajenas. Lo propio de la práctica educativa consistía en que no tenía nada de propio, una práctica en la que se expresan un conjunto de relaciones que le eran ajenas.

Las *teorías de la reproducción,* señala Bernstein, no pueden generar los principios de descripción de las agencias de que se ocupan, debido a que estas teorías no se ocupan de tal descripción en la medida en que sólo buscan comprender cómo las relaciones externas de poder son *transportadas* por el sistema educativo, "sin ocuparse de la descripción del portador y diagnosticando sólo su patología"[30]. Así, su interés estará en centrar su reflexión en la integración del aspecto interactivo de la vida escolar.

[23] Un *lenguaje de descripción* es un dispositivo de traducción por medio del que un lenguaje es transformado en otro. Podemos distinguir entre lenguajes de descripción internos y externos. El lenguaje de descripción *interno* se refiere a la sintaxis por medio de la que un lenguaje conceptual es creado. El *externo* se refiere a la sintaxis a través de la cual el lenguaje interno puede describir algo diferente de sí mismo (Bernstein, 1995: 136, traducción propia del inglés).

[30] Las teorías de la reproducción cultural son teorías de la comunicación distorsionadas, teorías de lo que podría ser llamado una doble *distorsión de la comunicación.* Las teorías argumentan, primero que la comunicación pedagógica es distorsionada en interés de un grupo dominante y, segundo, que hay una distorsión de la cultura y del grupo subordinado (Bernstein, 1985: 6).

Su trabajo permite dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿cómo ocurre la transmisión y adquisición de mensajes en la escuela? y ¿por qué dicha adquisición se produce de modo desigual? En otras palabras, atiende a los procesos de *selección, distribución y adquisición del conocimiento* que regulan las prácticas pedagógicas. Para ello, aborda los problemas del poder y el control en la escuela.

A lo largo de su obra, Bernstein ha intentado mostrar que, si bien la educación es un mecanismo de asignación de clase, de creación de clase, de mantenimiento y reproducción de destrezas, y puede ser muy eficiente para regular la base clasista de las relaciones sociales del modo de producción, la educación puede crear y, de hecho, crea contradicciones y discrepancias respecto de los siguientes aspectos:

- las relaciones entre las categorías que produce y la distribución de categorías requeridas por el mundo de la producción;
- la expresión entre esas categorías educacionales y las expresiones esperadas de las categorías del mundo de la producción.

Así, la educación puede no corresponderse con las demandas de calificación y, a la vez, producir contradicciones entre el texto educativo y el del campo de la producción.

La escuela: reproducción y resistencia

El análisis de la *caja negra,* la atención a las lógicas particulares que se desarrollan en la escuela y, por tanto, la consideración de la acción humana en términos *de praxis* han derivado en la necesidad de pensar en la escuela no sólo como espacio de reproducción, sino también, y especialmente, como espacio de resistencia a esa reproducción. Es decir, repensar el papel que los sujetos tienen en la construcción de su realidad cotidiana.

Las *teorías de la reproducción* habían enfatizado los efectos que produce la sociedad en los sujetos, y habían dejado poco margen para pensar qué es aquello que los sujetos hacen en esa sociedad. Centrados en esta tarea, remarcaron la determinación que la estructura social realiza sobre los sujetos, sin dejar espacio para dar cuenta, justamente, del papel de los sujetos en la construcción de la realidad. Así, señala Henry Giroux[31]:

[31] Giroux es un teórico de la educación estadounidense contemporáneo. Actualmente, se desempeña en la Penn State University, Estados Unidos. Su obra está claramente inscripta en lo que suelen llamarse *las nuevas corrientes de la pedagogía crítica;* ha expresado y expresa una preocupación por dar cuenta no sólo de las formas en que se imponen discursos y prácticas dominantes, sino de cómo pueden construirse prácticas educativas que ayuden a revertir dicho orden.

Subvalorando la importancia de la acción humana y la noción de resistencia, las teorías de la reproducción ofrecen poca esperanza para criticar y cambiar los rasgos represivos de la escolarización. Ignorando las contradicciones y luchas que existen en la escuela, estas teorías no sólo disuelven la acción humana, sino que, sin saberlo, proveen una razón para no examinar a los maestros y alumnos en las escuelas concretas. Así, ellos pierden la oportunidad de determinar si hay una diferencia sustancial entre la existencia de varios modos estructurales e ideológicos de dominación y sus despliegues y efectos (1983: 7).

Como se desprende de esta cita, la crítica a las teorías crítico-reproductivistas se centra en los siguientes aspectos:

- El poco margen que han dejado para el análisis y estudio de las prácticas concretas a través de las cuales ocurre la reproducción.
- Pero también, y como consecuencia, el poco espacio que dejaron para pensar la acción humana como espacio de construcción de lo social.

La noción de *resistencia* permite, precisamente, pensar los mecanismos de reproducción como procesos que nunca son completos, en tanto se enfrentan continuamente a mecanismos de oposición, ya sea de sujetos particulares o institucionales.

En este contexto, la acción humana ya no puede ser pensada como absolutamente determinada por relaciones sociales en las que el ser humano no participa en su construcción. La teoría de la resistencia pone el acento en la necesidad de pensar en las instituciones y en los sujetos que viven en ellas, como escenarios de contradicción y lucha, como espacios en donde ocurre la puja por poseer el poder y la hegemonía; como escenarios de imposición, pero también de resistencia a aquello que se impone y, por lo tanto, como escenario de *cambio*.

De aquí que la escuela puede ser entendida como una institución cuya función principal es la hegemonía pero, también, como su reverso: una institución que se constituye en escenario de lucha y conflicto, donde esa hegemonía no sucede de modo homogéneo y sin contradicciones. Por ello, al pensar en la educación, es importante atender a los complejos procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos pujan por provocar el advenimiento de lo diferente, de su contrario. Por lo tanto, frente al poder, está el *contra-poder;* frente a la dominación, está la *resistencia*.

La recuperación del concepto de *hegemonía* de Antonio Gramsci[32] ocupa un papel central en estos planteos. Entendida la hegemonía como la dirección intelectual y moral de una sociedad, es la escuela, junto con otras instituciones de la sociedad civil, la responsable de ese proceso de dirección moral.

Ahora bien, la hegemonía no puede pensarse de modo absoluto, estático. Junto con la imposición de unas ideas y valores, se hace necesario pensar en la *contrahegemonía;* junto al ejercicio del poder como acto de dominación, debe pensarse en el acto de resistencia contrahegemónico. En otras palabras, la sujeción de la acción humana no puede pensarse de manera lineal; como condición de la dominación, está su reverso, la resistencia. Así, en la escuela, frente a la imposición de unos valores dominantes en la sociedad, se generan prácticas de resistencia a esa imposición, tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

En este punto, es necesario pensar en el doble papel que puede asumir la docencia. Como intelectuales, los maestros transmiten los valores, las ideas y percepciones, hegemónicos de una sociedad; pero también, como intelectuales, pueden convertirse en *intelectuales contrahegemónicos,* es decir, constructores de un mundo de representaciones, valores, modos de pensar y actuar justamente opuestos a lo hegemónico. De hecho, la condición de posibilidad de la hegemonía es, precisamente, la existencia de la contrahegemonía[33].

Así, a partir de estos planteos, la teoría pedagógica se ve dirigida a estudiar los intereses ideológicos incluidos en los sistemas de mensaje de la escuela, a analizar cómo se originan, cómo se producen las relaciones de dominación, cómo se sostienen, y cómo los estudiantes se relacionan con ellas, cómo se producen y cómo se reproducen.

[32] La obra de Gramsci (1891-1937) ha tenido una gran influencia en la teoría social, en general, y en el campo educativo, en particular. Nacido en Cerdeña, Italia, y miembro fundador del Partido Comunista, escribió gran parte de su obra en la prisión, encarcelado por su participación en la resistencia contra Benito Mussolini. Es a través de los cuadernos de la cárcel, compuestos por cartas y reflexiones que Gramsci realizaba y enviaba a amigos y compañeros, como se conocen sus trabajos. Por lo que, a diferencia de muchos otros pensadores, su obra no está compuesta por un conjunto ordenado de libros. Sus aportes han originado múltiples lineas de investigación en las ciencias sociales. Entre otros aspectos, han contribuido fuertemente al estudio de las instituciones de la sociedad civil (escuelas, sindicatos, iglesias, medios de comunicación, partidos políticos) y al análisis del papel de los intelectuales que trabajan en su seno, ya sea como creadores y transmisores de la cultura dominante, o como creadores-difusores de visiones y concepciones del mundo que se oponen a esas visiones dominantes (Gramsci, 1997). De este modo, abre un camino para pensar el cambio social, el papel de la ideología y de los intelectuales en la generación de dicho cambio.

[33] Del mismo modo en que la condición de posibilidad del yo es la existencia del no-yo, la hegemonía y la dominación se hacen posibles sólo si existe la posibilidad de sus reversos. Hegemonía y contrahegemonía se necesitan mutuamente, una se define como contraria de la otra. Como se deriva del análisis hegeliano de la dialéctica del amo y del esclavo: esclavo y amo se necesitan mutuamente, por lo que el uno es la condición de existencia de su contrario. No existiría amo sin esclavo, ni esclavo sin

amo.

El análisis de los procesos de resistencia que ocurren en la escuela tiene un claro exponente en el trabajo de investigación *Aprendiendo a trabajar,* realizado por Paul Willis (1988)[34]. Este autor se pregunta por las formas y los procesos a través de los cuales la escuela forma para el trabajo; cómo los hijos de obreros urbanos terminan reproduciendo/adquiriendo el rol de sus padres. Asimismo, se cuestiona cómo se produce el proceso de apropiación del rol de obrero.

Según sus conclusiones, este proceso no es fruto de la inculcación pasiva de un determinado rol social. Por el contrario, más bien, es producto de la resistencia que los jóvenes hijos de obreros realizan respecto de la cultura escolar distanciada, y está íntimamente vinculado con las formas culturales de los sectores medios. Es justamente la *no-aceptación* de esos valores, normas, símbolos lo que genera en los hijos de obreros la resistencia a la cultura escolar y su alejamiento de la escuela. Willis resalta el papel activo de los estudiantes que se resisten a la imposición de una determinada forma cultural que les es ajena. Por lo que, más que aceptación e inculcación pasiva en la escuela, se producen múltiples prácticas de resistencia. Esa resistencia a aceptar una determinada cultura como propia termina generando ese proceso de reproducción.

La vida cotidiana de la escuela: proceso inconcluso

Creemos importante recuperar un último aspecto, con respecto a lo que ha sido la producción teórica de las nuevas pedagogías, que se refiere a la incorporación de la noción de *vida cotidiana* como eje de los análisis. Este concepto ubica la reflexión y los estudios teóricos frente a la necesidad de pensar lo social, como fruto de una construcción en donde los sujetos cumplen un papel fundamental. La vida cotidiana es el punto de intersección entre la determinación estructural (la influencia y determinación de la sociedad por sobre los sujetos) y lo social pensado como producto de una acción puramente individual[35].

[34] Willis es un autor inglés contemporáneo. Su obra, realizada en el marco de la sociología de la cultura británica, ha sido un puntapié importante para los trabajos teóricos que tuvieron y tienen como eje el estudio etnográfico de las relaciones sociales en el interior de la escuela, atendiendo a las formas en que los sujetos actúan, comprenden y construyen lo social.

[35] El debate entre estas dos perspectivas ha marcado fuertemente las distintas teorías sociales. Por un lado, las miradas teóricas, si *se* quiere *objetivistas,* que enfatizan el papel coercitivo que ejerce la sociedad en los individuos y, por el otro, las miradas *subjetivistas,* que enfatizan el papel constructivo de esos individuos. Cada una de estas perspectivas refuerza un aspecto y pierde de vista el otro. Al hacer hincapié en la influencia que ejerce la sociedad en los individuos, se pierde vista que esa sociedad es construida por sujetos concretos, y viceversa, el énfasis en el papel activo de los individuos descuida el hecho de que esa acción de construcción se realiza en un contexto sociohistórico determinado.

La noción de *vida cotidiana* permite recuperar lo heterogéneo, lo particular, las discontinuidades, las formas concretas en que se construyen significados sociales en las prácticas educativas.

La pregunta aquí gira en torno a aquello que sucede, se hace, se vive y se piensa en las aulas, en los pasillos, en definitiva, en las escuelas. La potencia de este tipo de estudios quizá radica en que permiten dar cuenta de algo tan obvio como importante: un mismo plan de estudio, un mismo curriculum oficial, un mismo contenido asume formas diferentes en cada una de las experiencias que se viven y construyen en las escuelas. En otras palabras, por más adecuada y ajustada que sea una propuesta educativa, es en la vida cotidiana de las escuelas donde esta adquiere sentido y significado. Muchos de los intentos de reforma de los sistemas educativos obviaron (y obvian) ese momento de construcción y suponen que, con sólo decir qué se debe hacer, ese *deber ser* se traduce sin modificaciones en la vida en las aulas.

La noción de *vida cotidiana* permite romper con ese supuesto o, si se quiere, con ese espejismo. Son los sujetos quienes, en situaciones históricas concretas, dan forma a las prescripciones; por lo que esas prescripciones, en cierta medida, son aquello que los sujetos hacen de ellas. Como señalan Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983)[36], se trata de buscar la presencia de la historia en la institución, así como la del Estado en sus formas implícitas; buscamos las apropiaciones reales y potenciales que se dan desde abajo, desde los sujetos particulares que viven cotidianamente en la institución.

A partir de estas miradas, redefinen el modo de acercarse a pensar y estudiar las instituciones sociales en general, y la educación en particular; se posibilita el estudio de la vida cotidiana de la escuela, ya no como un conjunto de prácticas determinadas y definidas más allá de sus límites, sino como una realidad social en permanente proceso de construcción y reconstrucción. Las miradas previas habían centrado su interés en dar cuenta de las continuidades, los aspectos estables que definían la realidad escolar[37].

[36] Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta son contemporáneas. Ambas trabajan en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVES-TAV-IPN), de México. Han realizado diversas investigaciones teniendo como eje el estudio de la vida cotidiana de las escuelas abordadas a través de trabajos de investigación etnográfica (Rockwell, 1987).

[37] El hincapié puesto fuertemente en las determinaciones estructurales en la configuración de las instituciones educativas y del sistema educativo como aparato de Estado llevó a las teorías pedagógicas a considerar, de manera casi exclusiva, las relaciones entre la escuela y lo social como procesos que ocurren fuera de su seno. La noción del papel de los sujetos quedaba subsumida así a las determinaciones sociales en las que tienen poca injerencia en tanto sujetos particulares. Parafraseando a Anthony Giddens (1997), para estas corrientes teóricas, la escena está montada; pero los actores sólo actúan según libretos que ya han sido escritos para ellos.

La recuperación del concepto de *vida cotidiana* y de la noción de sujeto, en tanto partícipe activo en la construcción de lo social en la escuela, evita pensar las relaciones y prácticas que en ella acontecen como hechos unívocamente determinados por las relaciones estructurales que ocurren fuera de la escuela. En ella, suceden cosas; los sujetos hacen cosas; la escuela es, de hecho, el resultado de esos modos diversos de pensar y *hacer escuela* que suceden en su seno. Incluso, los significados dominantes deben ser percibidos, interpretados y resignificados por los sujetos particulares. Es en torno a esas construcciones que suceden en escuelas concretas, con sujetos concretos como se avanza en la construcción teórica.

La noción de *vida cotidiana* es, seguramente, uno de los conceptos más potentes para dar cuenta de la diversidad y del papel activo de los sujetos en la construcción de la realidad escolar. La *vida cotidiana* se refiere a ese espacio social de construcción de los sujetos inscriptos en determinadas relaciones sociales, si se quiere, históricamente configuradas. Así, como señalan Ezpeleta y Rockwell:

> Del proceso de control, resultan tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican la escuela en la relación entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se constituye esta relación... El proceso de apropiación real de la escuela en esta escala da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela... El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela (1985:201-202).

De esta manera, frente a la evidencia de la reproducción como función social de la escuela, las preguntas que surgen son: ¿cómo se produce la reproducción?, ¿cómo llega a reproducirse aquello que se reproduce?; y, por tanto, como consecuencia, ¿cómo se transforma aquello que se reproduce? En otras palabras, todo acto de *reproducción* supone un acto de *producción* por lo que, frente a la reproducción, es posible preguntarse cómo sucede, cómo se posibilita.

De aquí que el estudio de la vida cotidiana no pueda reducirse a la reflexión de lo que los sujetos realizan como particulares. El acto, o lo actuado por el individuo como sujeto particular, se realiza y sucede como práctica social. Lo cotidiano, por lo tanto, resulta una categoría potente para reconstruir e interpretar los sentidos

de las prácticas[38]. Se trata de sujetos particulares, que se desarrollan, construyen, conviven y participan en contextos históricos que configuran determinadas relaciones sociales concretas.

Ahora bien, si se acepta esta realidad histórica socialmente construida y configurada por sujetos particulares, entonces la realidad escolar ya no puede ser pensada como algo homogéneo, sin fisuras o discontinuidades. De hecho, la realidad escolar es el lugar para encontrar rupturas, discontinuidades o, incluso, la articulación hegemónica. La escuela ya no es una *caja negra,* es un espacio de construcción, de articulación y de ruptura. Esto no supone negar la presencia del Estado en la vida escolar, sino preguntarse cómo él se hace presente, cómo es negado, apropiado y reconstruido en las escuelas. Esta mirada de la vida escolar promueve a buscar, a rastrear la historia en la vida cotidiana.

Alumnos y docentes no son ya agentes de una realidad impuesta, ni tampoco construyen una realidad ajena a toda circunstancia histórica. De hecho, la única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, sin perderse en él, es reconocerlo como producto de una construcción histórica. Así, el contenido del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario ni responde a una elección realizada por cada sujeto sobre una gama infinita de posibilidades: las actividades particulares son partícipes de los procesos específicos de producción y reproducción social.

[38] Esta acepción permite otra mirada al estudio de lo particular. Los trabajos de investigación realizados en torno a las miradas interpretativas no permitían dar cuenta del carácter sociohistórico que asume la construcción particular. Esto llevó a dividir los análisis entre microsociales y macrosociales, en donde el nivel de lo micro- no podía ser trasvasado al nivel de lo macro-.

CAPÍTULO 4

¿Dónde está la escuela hoy?

Un diagnóstico de los sistemas educativos latinoamericanos

Como analizamos en el capítulo anterior, la función social de la escuela ha estado y sigue estando en situación de debate permanente, oscilando entre posiciones que plantean una escuela víctima contra una escuela culpable. Esto ha generado una clara dificultad para superar visiones antagónicas entre una escuela que puede cambiar las cosas y otra que sólo puede esperar cambios estructurales.

Los capítulos que siguen intentan reflexionar sobre las posibilidades de mejora del sistema educativo, sus límites y sus alcances, partiendo de un diagnóstico y realizando propuestas de mejora. Constituyen capítulos abiertos, ya que el lector encontrará en ellos líneas de acción que no pretenden ser opciones únicas, sino que se proponen contribuir a una reflexión más profunda y despertar interrogantes para seguir pensando el problema educativo.

Este capítulo presenta un diagnóstico de las principales problemáticas de los sistemas educativos latinoamericanos y, además, un análisis de su historia, porque creemos que no será posible clarificar *hacia dónde vamos* si no tenemos claro *de dónde venimos.*

Nos proponemos presentar aquí, basándonos en aportes anteriores de Gvirtz (2005), y de Gvirtz y Podestá (2004), un diagnóstico de las principales problemáticas de los sistemas educativos latinoamericanos y un análisis de su historia, porque creemos que no será posible clarificar *hacia dónde vamos* si no tenemos claro *de dónde venimos.*

No podemos dejar de reconocer que hoy nos encontramos transitando una etapa crítica en relación con la posibilidad de mantener un sistema educativo que cumpla eficientemente con sus objetivos de calidad y de equidad. Como señala Tedesco (1987), la discriminación que antes se hacía excluyendo a la mayoría de

la población del sistema comenzó a producirse, a partir de la distribución desigual del bien educativo, *dentro* del sistema.

Antes, la exclusión se producía manteniendo a los sectores más desfavorecidos fuera de la escuela. En la actualidad, si bien se han abierto las puertas del sistema educativo para todos, los circuitos de calidad diferente que ofrecen las escuelas que atienden a los distintos sectores y la escasa capacidad de retener a los alumnos en las aulas provocan una nueva exclusión: una *exclusión interna,* desde dentro de la escuela.

Los sistemas educativos se han expandido y fueron dejando de constituir espacios reservados para una elite en pos de ofrecer el servicio a toda la población. Han logrado masificarse gradualmente y llegar a todos los sectores. Pero esa cobertura y masificación en la inscripción (lo que denominamos *matrícula)* no demostraron garantizar calidad y equidad: los indicadores de no promoción, repitencia, abandono y sobreedad muestran que los sistemas educativos pueden tener una alta cobertura, pero una escasa capacidad para retener a sus alumnos dentro del sistema; por lo tanto, es urgente encontrar respuestas frente a esta *exclusión interna.*

Los cuadros 1 y 2 brindan ejemplos de esta situación en algunos países de Latinoamérica:

Cuadro 1. Eficiencia interna: repitencia en la enseñanza primaria. 2001

País	Total de repetidores de todos los grados (en porcentaje)
Argentina	6,2
Bolivia	2,7
Brasil	21,5
Chile	2,0*
Honduras	…
México	5,7
Nicaragua	6,7
Paraguay	8,0**
Perú	10,7
Venezuela	7,7

* Los datos corresponden al período 2000-2001.
** Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).
Fuente: Elaboración propia sobre la base de UNESCO (2004).

Cuadro 2. Eficiencia interna: deserción escolar en la enseñanza primaria y transición a la secundaria. 2000		
País	Tasa de deserción escolar en primaria (en porcentaje)	Transición a la secundaria (en porcentaje)
Argentina	9,1	94,1
Bolivia	25,6	88,3
Brasil	20,1	84,0
Chile	0,5 *	97,5*
Honduras	…	…
México	11,0	91,8
Nicaragua	48,2	97,6
Paraguay	27,4 **	91,2**
Perú	19,1	93,8
Venezuela		98,4 **

* Los datos corresponden al período 1999-2000.
**Estimación del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU).
Fuente: Elaboración propia sobre la base de UNESCO (2004).

Para analizar y comprender la información contenida en estos cuadros, creemos importante definir algunos términos:

1. *Tasa de repitencia* es el porcentaje de alumnos de un año dado que no promociona o que no pasa al año siguiente (el correspondiente por su edad), por lo que debe permanecer en un grado o año que ya cursó.
2. *Deserción escolar o abandono* es el porcentaje de alumnos inscriptos que no concluyen un año, ciclo o nivel educativo, en un año calendario determinado, y que no vuelven a inscribirse en el año lectivo siguiente (Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires). Es la proporción de alumnos que abandonan un determinado año.
3. *Eficiencia interna* es la capacidad del sistema educativo de ser exitoso en los objetivos que se propone. Es la información que da cuenta de cómo funciona el sistema en la búsqueda de su propósito central: brindar una enseñanza de calidad a todos los alumnos y jóvenes. Un sistema con un buen rendimiento interno es aquel que tiene una alta tasa de graduación y una baja tasa de deserción y repitencia.
4. *Tasa de graduación* es el porcentaje de alumnos que efectivamente se gradúan de un ciclo (tras haber aprobado todas las materias correspondientes), en relación con el total de los alumnos ingresados en dicho ciclo.

La *discriminación educativa* (Braslavsky, 1994) adquiere en el presente nuevas implicancias y características, pues se inserta en un contexto socioeconómico diferente: el de una mayor desigualdad y exclusión social. Este capítulo pretende analizar el pasado de la educación latinoamericana para —mediante su reflexión-intentar construir las bases de un sistema educativo democrático, justo y de calidad, que responda a las características y a las necesidades del nuevo siglo.

Pasado y presente de nuestro sistema educativo

Para entender los problemas que nos aquejan, no puede mirarse sólo lo acontecido en los últimos diez años. En este sentido, y porque estamos convencidos de que los fenómenos educativos deben pensarse en el mediano y largo plazo, nuestro diagnóstico considera una mirada que parte de entender nuestra historia como un fenómeno constituyente de nuestro presente.

La conformación del sistema educativo en el marco de un proyecto de país

El sistema educativo latinoamericano fue construido como un aparato estatal centralizado, caracterizado por la toma de decisiones concentradas en el nivel central y con sistemas de intercambio y comunicación diseñados para operar en un sentido vertical. El modo privilegiado de funcionamiento fue la prescripción y el control. En algunos países de Latinoamérica, este diseño organizacional fue adecuado y eficaz para operar en las etapas de construcción de los sistemas educativos.

En el caso de la Argentina, por ejemplo, la fuerte intervención estatal en materia educativa respondió a procesos sociales y políticos que se dieron entre 1860 y 1905, y que conformaron políticas públicas en materia educativa. Desde finales del siglo XIX, el Estado argentino había efectuado una promesa que consistía en brindar educación pública de calidad al alcance de todos los habitantes de la Argentina para lograr, por medio de la educación escolar, un mejoramiento de las condiciones de vida de cada uno de los argentinos (Tedesco, 2003).

El Estado argentino intentó garantizar, a través de la institución escolar estatal, la promesa de igualdad de oportunidades educativas al alcance de todos, proclamando la existencia de un principio de justicia basado en el mérito de los ciudadanos y no, en la sangre o cuna. Se presuponía así una igualdad de las condiciones iniciales para acceder a la educación; independientemente del origen social y de acuerdo con los méritos de cada sujeto, el ascenso social sería posible; y todo ciudadano que se esforzase podría alcanzar los distintos escalones del sistema educativo. Un hijo de inmigrantes llegaría así a la universidad,

junto a los hijos de las clases sociales más favorecidas; y el sueño de *m'hijo el doctor* sería posible para todos.

Mediante este mecanismo, se trataba de garantizar el acceso a formas semejantes de la educación, a un modelo único de educación básica para todos, que permitiera la formación de ciudadanos, colocando a la escuela primaria como agente central en el proceso de conformación de una identidad nacional. Esta uniformidad llevó a las instituciones escolares a un significativo nivel de homogeneización regional y cultural.

Hacia fines de la década de 1950, la escuela y los sistemas educativos latinoamericanos participan de una tendencia universal y dejan de ser instituciones de orden estrictamente nacional y comienzan a atravesar un proceso denominado por algunos autores como *internacionalización de la educación.* Así, la escuela pasa a ser una institución conocida por todos; y además, esas escuelas se hallan contenidas en sistemas educativos muy similares de país a país. La elaboración de planes regionales tendientes a lograr la escolarización total de la población de América Latina constituyó uno de los principales indicadores de este proceso de internacionalización al que nos estamos refiriendo (Braslavsky y Gvirtz, 2000).

Los comienzos de la crisis

En la década de 1960, empieza a hacerse evidente que la expansión del sistema no representa, en la práctica, una garantía de calidad educativa. Aparecen los primeros síntomas de una crisis que llega hasta nuestros días. La escuela comienza a recibir, principalmente, dos criticas:

1. La falta de validez o falta de significación social de los contenidos de enseñanza.
2. La igualdad de oportunidades educativas, vista como una promesa incumplida.

Respecto de la primera crítica, se comprueba que, si bien mayores sectores de la población habían tenido posibilidades de acceder al sistema educativo, su paso por la escuela no era necesariamente una garantía de aprendizajes efectivos (Braslavsky y Gvirtz, 2000). La sociedad comienza a cambiar; y la escuela, a distanciarse de las necesidades de aquella. Los contenidos que resultaban relevantes en el pasado dejan de serlo en los sesenta; la circulación de la información se transforma (por ejemplo, surgen los medios masivos de comunicación); y los contenidos relevantes dejan de asociarse a la memorización y requieren la formación de *nuevas competencias.*

La falta de adecuación de la escuela a las nuevas demandas de la sociedad hace que los sectores sociales de las clases media y alta comiencen, en muchos países de Latinoamérica, a migrar hacia el sistema educativo privado donde creen encontrar una mejor respuesta a sus necesidades. En el cuadro 3, presentamos la situación de algunos países, a modo de ejemplo:

Cuadro 3. Alumnos de escuelas primarias de gestión/sector privado. América Latina: 1965-1985 (en porcentajes)					
Países	1965	1970	1975	1980	1985
Argentina	13,8	15,9	17,3	17,8	18,6
Brasil	11,0	7,5	12,9	12,8	12,1
Chile	27,4	22,8	18,3	20,2	31,8
Costa Rica	3,8	3,5	3,7	2,6	3,5
El Salvador	4,1	4,8	6,6	7,2	8,1
Panamá	5,1	5,4	5,0	6,3	7,5
Paraguay	10,4	12,9			17,7
República Dominicana	7,3	11,6	12,2	17,8	24,1

Fuente: Elaboración propia sobre la base de M. E. Lockheed y A. M. Verspoor: *El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política. Banco Mundial,* 1990 (en Tedesco, 1991).

Las cifras relativas al aumento de la matrícula del sector privado, a partir de 1960 en la Argentina, parecen indicar que los grupos medios y altos optan por *salir* del sector público hacia el privado en busca de una educación de calidad.

En un estudio que presentan Narodowski y Andrada (2000), se analiza que la evolución de este segmento, desde fines del siglo XIX hasta casi finalizados los noventa, en el caso argentino, tiene el punto más bajo de la serie en 1941, con casi un 7%. Luego, a partir de allí, el sector privado comienza a aumentar su participación en forma significativa. Este fenómeno parece indicar, esencialmente, la ruptura del poder estatal sobre la educación. Los autores brindan los gráficos 1 y 2, que se presentan a continuación:

Gráfico 1

Se refiere a la Participación de la matrícula del sector privado, nivel primario desde el año 1894 hasta el año 1997. Imposible de reproducir (Nota de la correctora)

Gráfico 2

Se refiere a la Evolución de la participación de establecimientos y docentes del sector privado nivel primario desde el año 1894 hasta el año 1997. Imposible de reproducir (Nota de la correctora)

Este desplazamiento desde el sector público hasta el sector privado está señalando, de algún modo, la disminución de la capacidad del Estado para garantizar una educación en igual calidad al conjunto de la población. Así, como decíamos al inicio de este capítulo, las oscuras víctimas de antaño -la mayoría no escolarizada-, de a poco, se van transformando en el segmento de población *excluido,* pero desde dentro del *sistema.*

Entramos así a la segunda critica que recibe la escuela, ya que comienzan a detectarse *circuitos diferenciados de calidad educativa;* es decir, se detecta y denuncia que los sectores pobres reciben educación de peor calidad que los sectores sociales con mayores recursos.

Sin dejar de señalar esta discriminación que comienza a operar internamente, la masificación y la cobertura educativas comienzan a ser una realidad. Hacia 1980, la mayoría de los países de la región habían logrado muy altos índices de escolarización.

Sin embargo, siguiendo el análisis de Braslavsky y Gvirtz (2000), los procesos de interrupción de los Gobiernos democráticos y los problemas estructurales de las economías regionales convergieron en la emergencia de la llamada *década perdida* para el desarrollo y la equidad social (1980-1989). Las autoras agregan:

A aquellas razones, se sumaron el impacto de dos décadas de desprestigio de la función social de la educación, de la enajenación de la responsabilidad educadora por parte de los Estados autoritarios de un número importante de países de la región y de la puesta en evidencia de las limitaciones del modelo de desarrollo asentado en un Estado de bienestar, sin un correspondiente correlato en una sociedad fuerte y dinámica (2000: 43).

A fines de la década de 1980, se instalaron las críticas desde la sociedad; y surgió una denuncia hacia una escuela que *discriminaba* en su interior.

El sistema comenzó a ser fuertemente cuestionado, y la sociedad empezó a percibir un desencanto respecto al optimismo pedagógico que caracterizó el principio de siglo. Los sistemas educativos de la región comenzaron a atravesar una crisis, al percibir que su expansión no venía acompañada de calidad, y que las premisas básicas de la *promesa de igualdad* no habían logrado concretarse.

La paradoja radica en que, en ese contexto, la educación sigue expandiéndose, aunque no se correlaciona con ningún indicador de desarrollo económico y social. Desde 1960 en adelante, la matrícula de educación básica y secundaria en todos los países de América Latina y el Caribe aumentó considerablemente, experimentando una expansión significativa, con retrocesos relativos en los ritmos, pero no en las tendencias, como lo muestra el cuadro 4.

Cuadro 4. América Latina y el Caribe. Estimación de las matrículas y tasas de escolarización. Años 1960, 1980, 1989 (en miles de personas y porcentajes)					
Nivel de educación	1960	1970	1980	1985	1989
Educación preescolar Población atendida	983	1728	4739	7879	10.017
Tasa de atención	2,4	3,3	7,8	11,9	14,0
Educación Primaria Número de alumnos	26.653	46.576	64.795	69.644	73.559
Tasa neta de escolarización de la población de 6-11 años	57,7	71,0	82,4	85,2	87,6
Tasa bruta de escolarización	72,7	90,7	104,7	106,4	109,3
Educación Media Número de alumnos	4085	8107	17.595	21.251	23.410
Tasa neta de escolarización de la población de 12-17 años	36,3	49,8	62,6	66,2	71,6
Tasa bruta de escolarización	14,6	25,5	44,9	50,7	57,6
Educación Superior Número de alumnos	573	1640	4871	6382	7254
Tasa neta de escolarización de la población de 18-23 años	5,7	11,6	23,6	23,8	27,2
Tasa bruta de escolarización	3,0	6,3	13,5	. 15,9	18,7

Fuente: UNESCO (1991), tomado de Tedesco y Schiefelbein (1995).

¿Cómo explicar esa paradoja? Braslavsky y Gvirtz comentan al respecto:

La obstinación de las poblaciones, más incluso que la existencia de adecuadas políticas de Estado, fue logrando que ya hacia 1980 más de ocho de cada 10 alumnos de una misma cohorte permanecieran, por lo menos durante siete años, en los establecimientos que ofrecían educación primaria o general básica (2000: 44)

Como ya advertimos, hablar de una *educación masiva* no significa que no continúen existiendo importantes grupos de niños excluidos, concentrados especialmente en poblaciones indígenas y rurales, ni fenómenos de deserción temporal. Tampoco significa, como dijimos antes, que la permanencia en la escuela garantice aprendizajes de calidad.

La escuela, formalmente homogénea, expresa desigualdades en la calidad de la oferta. No todos los grupos sociales tienen las mismas oportunidades educativas; y el fenómeno de la repitencia y la deserción afectan de manera distinta a los alumnos, según su procedencia social y su localización geográfica (Braslavsky, 1994; Filmus y Miranda, 1999; Narodowski y Nores, 2000).

La política educativa de los noventa

En la década de 1990, en América Latina, reaparecieron los discursos de la *reforma educativa,* pero esta vez orientados más hacia la reconversión que hacia la expansión de los sistemas educativos, a diferencia de las propuestas de la década de 1960.

El gran cambio del pensamiento educativo hegemónico en los años noventa, respecto del de las décadas anteriores, consiste en asumir que la educación cuesta dinero, que son y serán necesarios mayores recursos, pero que la eficiencia de la inversión es fuertemente relevante (Braslavsky y Gvirtz, 2000: 51).

Queda claro, por una parte, que no hay recursos ilimitados y, por otra, que no siempre, a igual inversión, se obtienen iguales resultados. En la mayor parte de los países, este intento de *refundar* los sistemas educativos es liderado por los Estados, aun en contextos de pérdida de su prestigio, de su eficacia y de expectativas respecto a sus posibilidades.

La década de 1990 relegitimó las propuestas de descentralización y asumió, desde las políticas educativas, las posibilidades y la necesidad de tomar decisiones en los establecimientos educativos. Estos procesos de *descentralización* ya se

habían emprendido en décadas anteriores, pero sin modificar las relaciones entre la autoridad pública y las instituciones educativas.

Estas reformas surgen a partir de la necesidad de introducir cambios para mejorar el sistema educativo, pero, en general, no fueron acompañadas de mecanismos que garantizaran que los recursos de la coparticipación se asignaran efectivamente a la educación; las reformas se ejecutaron sin implementar mecanismos de compensación que resolvieran las desigualdades.

En los noventa, se produjeron grandes cambios en el sistema capitalista: llegó la *globalizción,* caracterizada por la volatilidad de los capitales, la aparición de nuevos modelos de inversión y acumulación, una verdadera revolución en la tecnología y las comunicaciones, y nuevos modos de organizar y dividir el trabajo. Si bien dicho proceso se produjo a escala mundial, su manifestación y sus efectos revistieron características particulares en América Latina y en la Argentina. Lo que se evidencia en los noventa no son sólo *grandes cambios,* sino la manifestación de una crisis del sistema capitalista de desarrollo, en donde las dificultades de su funcionamiento repercuten, simultáneamente, en todas las instituciones tradicionales encargadas de asegurar la integración social: el Estado, el mercado de trabajo, la familia y, en consecuencia, la escuela (Tedesco, 2000).

Diversos autores coinciden en señalar que estaríamos atravesando por una nueva configuración social; esta es la *sociedad del conocimiento* (Reich, 1993; Tedesco, 2000; Toffler, 1999). En este tipo de sociedad, el factor generador de riquezas y poder más importante es el *conocimiento,* que reemplaza al dinero e, incluso, a los recursos naturales. El conocimiento genera el progreso técnico, y los países más desarrollados son aquellos donde toda la actividad económica gira en torno a la utilización intensiva de las nuevas tecnologías para las actividades productivas.

Dicha perspectiva produjo reacciones optimistas, especialmente, en América Latina. Se partió de la creencia de que el conocimiento era un recurso democrático, inagotable y susceptible de ubicarse al alcance de todos (Tedesco, 2000). Por eso, tanto la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) propusieron que el progreso técnico, sustentado en una mayor distribución y producción del conocimiento, constituiría la base de la transformación productiva de la región y de un desarrollo económico genuino con equidad (Tedesco, 2000; Filmus y Miranda, 1999).

Esta visión se plasmó en reformas educativas en todos los países de América Latina. Existía un fuerte consenso en el diagnóstico de que la educación estaba en crisis, y que debía ser transformada para atender a las nuevas necesidades de la economía globalizada. Es decir, ante un importante cambio social, debían formarse ciudadanos para la *sociedad del conocimiento.*

La Argentina no escapó de dichas visiones; y en 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación, que claramente adhiere en sus lineamientos principales a dicha intención transformadora. En el caso argentino, la política educativa, en los noventa, se basó en siete ejes (Gvirtz y Narodowski, 2001: 7):

1. Incremento del gasto público en educación.
2. Descentralización de las decisiones macropolíticas desde el Estado nacional hacia las veinticuatro jurisdicciones provinciales.
3. Reforma de la estructura del sistema educativo.
4. Fortalecimiento de las instituciones educativas.
5. Diseño de los Contenidos Básicos Comunes.
6. Promoción de la capacitación docente.
7. Creación de un Sistema Nacional de Evaluación.

Sin embargo, los anhelos transformadores y el propósito de formar ciudadanos para una nueva *sociedad del conocimiento* no lograron realizarse con la reforma de los noventa, probablemente, debido a la distancia entre los procesos de elaboración de las políticas y los de implementación. Si bien es necesario destacar una fuerte expansión del sistema, el resultado general de la reforma implementada es un sistema *híbrido,* con fuertes rasgos del sistema tradicional pero que, en combinación con los nuevos ejes, burocratizan aún más el sistema.

Lo que parece claro es que la continuidad que planteó la política educativa de los inicios del siglo XX se mantuvo casi intacta, a pesar de los esfuerzos por reformar o *modernizar* el sistema educativo.

Los desafíos del nuevo siglo

Nos encontramos así a principios del siglo XXI con una *crisis crónica* de los sistemas educativos. Giramos en un círculo vicioso de crisis-reforma-fracaso de la reforma-crisis-reforma, y así sucesivamente. Ahora bien, ¿por qué fracasan las reformas y los cambios que se han intentado en los últimos tiempos? ¿Será cierto que los maestros son *resistentes* a los cambios? ¿Serán los culpables de todos los males de nuestro sistema educativo? ¿Serán los padres más despreocupados; y los alumnos, cada vez más desinteresados? Por supuesto que no. Echarles la culpa a los maestros, a las familias y a los jóvenes, desde nuestro punto de vista, no es más que otra excusa para seguir poniendo las culpas afuera.

Las reformas implementadas, en general, no generaron nuevas estrategias de cambio. No sólo por no ser innovadoras, sino más bien, por ser profundamente conservadoras. Son las mismas estrategias que se utilizaron para conformar el sistema educativo a fines del siglo XIX.

Nuestros sistemas educativos, en la actualidad, son *sistemas en transición.* Se trata de una transición entre un *sistema tradicional,* centralizado, verticalista y burocratizado, que no logra hoy garantizar una educación de calidad para todos, hacia un sistema que se pretende más complejo, dinámico, y cuyas posibilidades de prestación de un servicio de calidad y equidad todavía están por verse. En esta transición, estamos bastante más cerca del sistema tradicional que de cualquier otro modelo. Podría decirse, sin faltar a la verdad, que el sistema tradicional ha cooptado, sistemáticamente, los intentos de cambio que se quisieron implementar a lo largo de las últimas décadas del siglo XX.

Esta transición se está haciendo muy larga y dolorosa. El problema es cómo salir de ella y hacia dónde ir, porque los modelos alternativos para salir de la crisis son muchos y variados; y no podemos seguir equivocando el camino.

Revertir la actual crisis es una tarea compleja. Lo es porque no sólo requiere capacidad para resolver cuestiones técnicas sino, fundamentalmente, porque precisa de la capacidad para proyectar un futuro. "Somos lo que hacemos, sobre todo lo que hacemos para cambiar lo que somos", como dice Eduardo Galeano.

¿Es hora de abandonar las utopías? ¿El desafío de la igualdad es imposible de lograr? ¿No hay reformas posibles? Creemos que el desafío actual implica pasar de la *igualdad* a la *equidad,* y de la igualdad de oportunidades a la búsqueda de oportunidades equivalentes (Feijóo, 2002).

Cobertura y calidad parecen ser los desafíos, y para eso, es necesario lograr que la expansión se consolide y complete, y que todos los niños aprendan los saberes necesarios para el siglo XXI: "la utopía no se pierde, se transforma" (Postman, 1984).

Creemos que es posible ir de la tragedia a la esperanza de una educación mejor. La tarea no es en absoluto sencilla y constituye una apuesta de largo plazo, pero se trata de una labor posible.

Nuestros sistemas educativos cuentan con un potencial insuficientemente valorado: una sociedad preocupada y una mayoría de docentes y estudiantes que trabajan a pesar de todo.

¿Cómo explicar de otro modo, la innumerable cantidad de experiencias escolares implementadas en nuestros países, que apuntan a vencer los determinismos sociales y centran sus propuestas en todo lo que la escuela puede hacer en pos de no agudizar las desigualdades de los alumnos y de lograr una educación de calidad para todos a partir del reconocimiento de la diversidad? Las instituciones escolares nos muestran, muy frecuentemente, todo lo que se puede hacer desde la escuela.

Por lo tanto, aun conscientes de la necesidad de contar con políticas públicas para realizar cambios estructurales en el sistema educativo, no podemos subestimar todo lo que la escuela y los maestros podemos hacer para mejorar su calidad

porque estamos convencidos de que, en todos los contextos, la escuela puede generar mejoras significativas.

Se trata entonces de construir un sistema educativo que no amoneste todo el tiempo a sus actores, que confíe en ellos y, a su vez, los haga responsables, que valore y se proponga desarrollar su potencial generando la institucionalidad necesaria. El camino de la institucionalidad, de la democracia, de la equidad y la calidad es de resultados lentos, pero duraderos. Es un camino que vale la pena transitar si queremos un país basado en valores, como la honestidad, el respeto por las instituciones, la búsqueda de la verdad, la justicia, la democracia, la solidaridad y la equidad.

Nuestra propuesta se basa en la mejora de los sistemas educativos. Preferimos utilizar este término, porque la *mejora,* a diferencia de otros conceptos, permite incluir las prácticas del sistema que funcionan bien y considera el cambio sólo para aquellas que obstaculizan esos procesos. No creemos que nuestros sistemas educativos necesiten ser derrumbados ni que haga falta *volver a empezar.* Si bien existe una muy fuerte tendencia a poner siempre el primer ladrillo desconsiderando lo que otros hicieron, creemos que esto resulta altamente nocivo. Por ello, nos referiremos a las buenas prácticas del pasado y del presente, que se dan en muchas escuelas y que son obra de muchos maestros, pedagogos y de diversos Gobiernos y gestiones.

También hablamos de *mejora* porque creemos que el sistema educativo tiene un potencial de crecimiento poco valorado, y porque creemos que el cambio debe apoyarse en parte de la estructura ya existente y que está sólidamente construida. Privilegiamos el término *mejora* por sobre el de *reforma* o *cambio,* porque lleva implícita una continuidad en el tiempo. Siempre se puede mejorar, pero a su vez, los resultados parciales alientan a seguir en el camino.

La década de los noventa nos dejó enseñanzas que deberíamos considerar. Muchas alternativas se mostraron equivocadas, y son puertas que vale la pena cerrar (por lo menos, para el caso argentino). Iniciar caminos hacia modelos de mercado y cuasimercado no parece posible, si se trata de garantizar equidad.

Entonces, si la provisión y el financiamiento van a quedar en manos del Estado, se trata de realizar cambios en los modos de regulación del sistema, que no es otra cosa que establecer nuevos modos de gobernarlo, que tiendan hacia una mayor equidad, para lo que se fijarán metas y procesos de integración del sistema que se inicien hacia una mayor *democracia interna* y una mejor *calidad.*

CAPÍTULO 5

¿Cómo pensar una escuela mejor?

Los cambios surgidos en los últimos años

A lo largo de los capítulos anteriores, hemos recorrido algunas de las tendencias que han caracterizado a la educación y que han originado la conformación de nuestros sistemas educativos[1].

Nos encontramos, hace ya algunas décadas, debatiendo acerca de la direccionalidad que deben asumir las instituciones educativas, atendiendo a los cambios sociales que las atraviesan y, muchas veces, las superan. Sugerir que estamos inmersos en una fuerte crisis social y educativa parece algo obvio.

La institución *educación* nunca ha estado ajena a las lógicas de la vida social; de hecho, es posible proponer precisamente lo contrario: las respuestas a la pregunta por las formas que debe asumir la educación siempre han estado, de un modo u otro, atendiendo a esas lógicas. La escuela, como institución social, es producida y produce relaciones sociales; y ello, tanto por medio de las normativas oficiales, como a través de los sujetos constructores de esas relaciones.

Por ello, en lugar de la pregunta ¿qué tipo de educación *necesita* la sociedad?, que suele dominar los debates educativos actuales, cabe preguntarse ¿qué sociedad queremos?, y, por tanto *¿qué educación deberíamos construir?* Como dijimos, la educación no deja de ser una apuesta que, en el presente, se realiza hacia el futuro.

Los últimos años del siglo XX se han caracterizado por la aparición de diversos relatos: los que refieren el fin de la historia y de las grandes utopías; aquellos que

[1] Este capítulo incluye aportes de "Algunas propuestas para mejorar la calidad y equidad en el Sistema Educativo de América Latina a partir del uso de las NTICs", presentado por S. Gvirtz en *Córdoba Learning,* Congreso de *e-learning,* Córdoba, Argentina, abril de 2006; se halla disponible un resumen en http://blog.cordobalearning.com.ar/?m=200602.

describen las lógicas que asume -y cada vez con más fuerza habrá de asumir- la construcción de conocimiento, más relacionada con la construcción de campos de saber interdisciplinarios que con los relatos más fragmentados, propios de las disciplinas; el avance constante del desarrollo tecnológico que impacta en nuestras vidas cotidianas, a veces casi sin darnos cuenta; los procesos de globalizadón económica pero también cultural, y, en contrapartida, la aparición de movimientos culturales locales; la transformación de la noción de *ciudadanía;* la crisis de la sociedad salarial y la dificultad de pensar formas de integración y participación en la vida social sin que medie el empleo; el consumo como eje de la vida social y la marginalidad social como producto; ... y podríamos seguir.

Las nociones de *cambio* y *crisis* han dado forma a discursos, debates y propuestas concretas de reforma educativa. Todos parecen acordar que es necesario cambiar la escuela, así como muchas veces, más allá de que exista acuerdo o no, las escuelas cambian *sin pedir permiso*.

Muchos de esos cambios pueden gustarnos o no; simpatizamos con algunos más que con otros; y, muchas veces, no sabemos cómo comportarnos frente a ellos. Pero hay algo que parece ser cierto, la realidad social no es estanca, no se puede aprehender de una vez y para siempre; las personas y las dinámicas institucionales se hallan en un proceso constante de cambio y permanencia.

Las escuelas no se encuentran inmunes a estas realidades o, más bien, están atravesadas justamente por ellas. La educación como práctica social que se desarrolla en el presente opera en una doble dirección *pasado-futuro:* los procesos educativos siempre están trabajando entre los relatos del pasado (las normas; los conocimientos; valores; las tradiciones, construidas por la sociedad a lo largo de la historia) y las apuestas al futuro.

Cuando el presente está en crisis y la incertidumbre define las formas en que se vislumbra el futuro, la institución y su propia misión entran en crisis, con la sensación de que aquello que fue está dejando de ser y que, paralelamente, aquello que se está creando no se puede atrapar. La fuerzas de lo dado, lo instituido, lo que conocemos se opone a los nuevos relatos que, muchas veces, no terminamos de entender.

El campo de la pedagogía moderna se ha constituido al amparo de la disputa entre teoría y práctica. La *teoría,* que propone qué hacer, y la *práctica,* que hace. El monopolio de la teoría es para la *academia;* y el de la práctica, para las *escuelas.*

Frente a ello, quizá convenga volver a poner en cuestión el papel de la teoría, qué es teorizar. Se ha vuelto común escuchar voces que dicen que la ciencia sólo sirve si sirve, Quizá, el rol de la pedagogía, mas que *servir,* que derivar cursos de acciones que todos deban seguir, sea identificar problemas y ofrecer una crítica radical.

Es entonces cuando los discursos que exaltan la reflexión en y sobre la acción y la cultura de la colaboración cobran sentido; y eso, debido a que se enmarcan en un relato más general, preocupado por el cambio, pero ya no sólo en su sentido instrumental sino también, y especialmente, por su direccionalidad. *¿Cambiar qué, para qué, quiénes?*

Los nuevos sentidos del sistema educativo

¿Cuáles serían, entonces, los sentidos hacia los que debería dirigirse nuestro sistema educativo? Como señala Tedesco (2005), hoy es indispensable que la sociedad apunte a educar a las nuevas generaciones a partir de dos ejes:

1. *Aprender a aprender.* Esto implica centrar el trabajo de la escuela en transmitir información y contenidos; pero, sobre todo, en lograr que los estudiantes aprendan conceptos, modos de comprensión de la realidad y actitudes que puedan ser utilizados por ellos para resolver problemas personales, espirituales, culturales, políticos, sociales y productivos. Implica, asimismo, formar personas autónomas capaces de continuar estudiando a lo largo de toda su vida, una vez terminada la enseñanza básica (desde el nivel inicial hasta el fin del polimodal o secundaria). Por ello, *aprender a aprender* implica una escuela que no sólo sea responsable de distribuir saberes, sino también, de garantizar que los estudiantes se apropien de esos saberes.

2. *Aprender a vivir juntos.* Es decir, formar ciudadanos democráticos, preocupados por el prójimo, con vocación *inclusiva* y responsabilidad social. Como afirma Tedesco:

> ... en el capitalismo industrial, existía "solidaridad orgánica": todos éramos necesarios (...) era un tipo de organización social en la que había vínculos (...). En este nuevo capitalismo, en cambio, sigue habiendo explotación, sigue habiendo dominación, pero aparece un nuevo fenómeno, que es la exclusión. Un sector importante de la población rompe el vínculo con la sociedad: no es necesario. Entonces, vivir juntos no es un producto automático, natural del orden social. Ahora, para vivir juntos, tiene que haber una decisión política, voluntaria, consciente, de hacerlo (...) Entonces, es algo que tiene que ser enseñado, tiene que ser aprendido... (2005: 111-112).

La escuela tiene que formar ciudadanos comprometidos, trabajadores inteligentes, consumidores críticos, ciudadanos responsables, autónomos y con proyectos.

Para ello, es preciso un sistema educativo dinámico, que se focalice en los saberes y en los valores socialmente significativos, con capacidad de conservar las buenas prácticas educativas del pasado y del presente, pero al mismo tiempo, con capacidad de adaptación a las mejoras y asumiendo la responsabilidad por sus acciones.

Las nuevas capacidades que se requieren en la *sociedad actual* no se traducen solamente en el *saber hacer* de ciertas tareas concretas, sino que se necesitan capacidades complejas, acordes con la polivalencia, el cambio permanente y con la velocidad que caracterizan a los nuevos procesos productivos. Lo que se requiere del trabajador son entonces, ciertas competencias entendidas como:

> La capacidad para captar el mundo circundante, ordenar impresiones, comprender las relaciones entre los hechos observados y actuar en consecuencia. (…) saberes transversales que puedan ser actualizados en la vida cotidiana, lo cual se demuestra en la capacidad de resolución de problemas (Gallart, 2002:45).

Aprender a aprender, aprender a vivir juntos, adquirir *competencias* que se ajusten a los requerimientos del nuevo siglo, he ahí los desafíos de la escuela de hoy.

¿Cómo empezar el camino?

En el presente, se habla de la *necesidad de cambiar la escuela*, porque esta ha quedado enquistada en el pasado y ya no responde a las necesidades sociales. La escuela media, quizá, sea el mejor ejemplo de esta sensación que, en general, comparten padres, alumnos, docentes y directivos. Los jóvenes han cambiado, ya no son los idealistas de antaño, ya no aceptan las órdenes sin más, la *generación x,* la era de Internet, la impronta de la pantalla definen un nuevo escenario. Esos mundos han penetrado en los muros de la escuela, la añoranza del pasado no nos puede hacer permanecer al margen de esas realidades.

Hablar de la *crisis de la educación* como *crisis de la racionalidad* se refiere justamente a identificar esos puntos de tensión, a comprender que la cuestión no radica solamente en cambiar los métodos de la enseñanza, aunque ello pueda evaluarse como necesario, En cierta medida, poner en cuestión esos métodos implica cuestionar la escuela misma. Enseñar a resolver problemas, a utilizar información, y no a repetirla de memoria no se reduce simplemente a un cambio de tipo instrumental; supone un profundo cambio en la lógica de formación de la subjetividad. Enseñar a repetir era enseñar a acatar, a creer en la existencia de un saber único, verdadero e inapelable.

Frente a esto, la enseñanza a través de la pregunta nos obliga a aceptar que no hay una única respuesta, que el saber no está acabado, que no hay verdades inapelables: nos ubica frente a la incertidumbre que se presenta cuando las verdades no están cerradas. Y con ello, la misma imagen de la escuela y de la tarea docente se pone en cuestión; si el conocimiento no es ni sagrado ni hay una verdad acabada, única e irrenunciable, entonces, el docente no puede ser depositario/transmisor de ese saber. Esto pone en cuestión la misma idea de *dar clase.* Hasta el momento (y ello tanto en el nivel básico como en la universidad), dar una clase consistía en transmitir, principalmente de modo oral, un conjunto prefijado de saberes; el acto de tomar apuntes es depositario de este otro acto, donde uno habla, y el otro anota. Pero, entonces, qué es dar clase ahora *y,* aún más, si nosotros hemos sido formados y hemos aprendido de ese modo, *¿cómo podemos imaginar otra forma?*

El libro impreso, íntimamente vinculado con la escuela moderna, nos permitió pensar en un tiempo lineal y evolutivo, en un saber acumulable; el *hipertexto* como nueva lógica de la escritura es el dispositivo más claro de esta no finitud, del carácter de proceso y de construcción del conocimiento y, por tanto, de esta incertidumbre. Como señala Aarseth:

> Un texto no lineal es un objeto de comunicación verbal, que no consiste simplemente en una secuencia fija de letras, palabras, frases; es un texto cuyas palabras o secuencias de palabras pueden variar de lectura en lectura debido a la forma, las convenciones o los mecanismos de los textos. Pero quizá una de las diferencias más radicales del texto en red sucede cuando la tecnología convierte a los lectores en lecto-escritores, ya que cualquier contribución o cambio introducido por un lector, pronto, está al alcance de los demás lectores (1997: 71).

La discusión acerca de estos nuevos artefactos no puede reducirse sólo a la consideración de nuevas formas de acceso al conocimiento en tanto en ellos se encuentran implícitas nuevas formas de vinculación con lo social y de configuración de la subjetividad[2].

Cuando leemos un libro, escuchamos un cuento e, incluso miramos una comedia por TV, sabemos que, en un momento determinado, aquello que abordamos poseerá un cierre, un fin. Cerramos el libro, aparece la música con los títulos y podemos discutir sobre aquello que interpretamos o entendemos, pero ya pasamos a un segundo momento. En esa actitud, algo nos es común: todos quienes

[2] Sobre esta temática, nos hemos centrado en Grinberg (2003)

leímos/vimos/escuchamos, compartimos las mismas palabras, las mismas imágenes y, lo más importante, atravesamos por ellas en una misma secuencia. En cambio, cuando leemos una narración estructurada en hipertexto, esa secuencialidad ya no la compartimos. Debido a esto, es muy probable que cada uno lea/escuche/mire un texto muy diferente, no sólo por las interpretaciones que cada uno hace (proceso que sucede con cualquier texto) sino y, especialmente, porque los recorridos que hemos hecho ya no son los mismos. Como señala Piscitelli (1995), romper con la tradición del libro instituido no sólo permite imaginar otras formas de acumulación del saber, también obliga a utilizar nuevos modelos de inteligibilidad *para pensar el propio pensar,* que nos arrancan del reino de las verdades autovalidantes y nos arrojan a un contexto de negociaciones interminables, de referencias cruzadas y nos ponen frente a la presencia indeleble de la diversidad.

Esta lógica de la presentación y acceso al conocimiento no sólo pone en jaque el *qué,* el *quién* y el *cómo* de la enseñanza, sino, también, la pedagogía como *corpus* de conocimiento. ¿Hasta qué punto es posible pensar en la pedagogía como teoría de la que se pueden derivar las líneas de acción que se deben seguir? ¿En qué medida, si hablamos del saber como una construcción inacabada, se pueden establecer los caminos adecuados/inadecuados para seguir en la práctica? Y, yendo aún más lejos, ¿cuál es el límite entre la teoría y la práctica? ¿Hasta dónde es posible continuar manteniendo la idea de que el debate teórico corresponde a los *teóricos,* y el práctico, a los *prácticos?*

En definitiva: ¿cómo cambiar una institución que, por supuesto, no se fundó sobre esas bases? ¿Acaso no es toda la institución la que está cuestionada? ¿Cómo pararnos en el aula para decir: "Hoy vamos a aprender que el saber es producto de una construcción social, que no es acabado, que no hay una verdad acabada"? ¿Cómo decimos que el caballo blanco de San Martín ya no es tan blanco?

En una lógica donde la circulación de la información ya no se corresponde con la imagen de la biblioteca que describe Eco en *El nombre de la Rosa,* sino a una idea de espacio no topográfico, aunque no por ello más democrática, e incluso igualitaria[3], la pedagogía tiene ante sí el desafío, tanto en su práctica como en su teoría, de desprenderse de esa idea instrumental del saber, de la cual se derivan las recetas para la acción.

Es probable que, como afirma Brunner (2003), estemos frente a una nueva revolución educacional: las transformaciones del entorno son de tal magnitud que hacen prever una revolución de alcance similar a las que originaron la escolarización

[3] Respecto del funcionamiento de la sociedad en red y de las dinámicas de desigualdad que ella suscita, sugerimos ver Castells y otros (1994).

de la función educativa, la organización estatal de la educación y la masificación de la enseñanza. "Tanto el entorno en que opera la escuela como los propios fines de la educación están siendo transformados drástica y raídamente por fuerzas materiales e intelectuales que se hallan fuera de la comunidad educacional, pero cuyos efectos sobre ésta serán inevitables", sostiene Brunner (2003: 9). Estamos frente a un nuevo paradigma, organizado en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación. No se trata sólo de que el conocimiento y la información jueguen un papel económico y social relevante, sino que:

> Ahora lo distintivo es que las nuevas tecnologías son procesos para ser desarrollados, y no herramientas para ser aplicadas. Por lo mismo, los usuarios están en condiciones de tomar control sobre aquellos y de producir nuevos bienes, servicios, ideas y aplicaciones, como sucede en Internet (Brunner, 2003: 9).

Según este autor, los cambios más relevantes que enfrenta la educación se relacionan con lo siguiente:

- El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable.
- La escuela deja de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información.
- La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional.
- La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos pudieran limitarse a las expectativas originadas durante la Revolución Industrial.
- Las tecnologías tradicionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender.
- La educación ya no se identifica, exclusivamente, con el ámbito Estado-nación e ingresa, ella también, en la esfera de la globalización.
- La escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización.

En este nuevo escenario, nos damos cuenta de que es necesaria otra escuela: igual en su función genuina, diferente en su forma de llevarla adelante. La incertidumbre del futuro y cierta nostalgia frente a los logros del pasado, cuando la escuela lograba dar respuesta a las demandas sociales, pueden llevarnos a creer que *todo tiempo pasado fue mejor*. Este riesgo de aferramos a lo que fue puede llevarnos a querer mantener viejas formas y recetas, hoy anquilosadas.

Pero también es necesario alertar acerca de otro riesgo, que implica derrumbar todo lo existente y construir desde cero.

Nos posicionamos en un lugar que apunta al cambio, a la innovación y a la mejora, pero manteniendo todo aquello que sigue posicionando a la escuela como el ámbito privilegiado para el acceso de las nuevas generaciones a la cultura.

A continuación, presentamos algunas propuestas de mejora para pensar una escuela diferente. Los temas por incluir en la agenda de políticas de mejora son muchos, pero hemos decidido privilegiar dos, con el único fin de profundizar en ellos, advirtiendo al lector de que se trata de un recorte intencional (y como todo recorte, en cierto sentido, arbitrario) para abordar dos temas prioritarios, aunque no únicos: las *nuevas tecnologías* y la *relación escuela-trabajo,* dos desafíos que hoy enfrenta la escuela.

El lugar de las nuevas tecnologías en la escuela

Las *nuevas tecnologías* se imponen sobre la escuela; esta no puede seguir desconociéndolas porque, de hecho, ya la atraviesan. En el debate: *nuevas tecnologías sí versus nuevas tecnologías no,* creemos que, para superar una falsa dicotomía, otra pregunta se torna necesaria: *nuevas tecnologías, ¿para qué?*

A partir de la década de los noventa, en Latinoamérica, la política educativa se centró en incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas. El modelo hegemónico consistió, básicamente, en la compra de varias computadoras personales de última generación para cada una de aquellas. Pero estas instituciones, ¿estaban a la altura de los tiempos digitales en vigencia? ¿Qué ocurrió con esas computadoras? ¿Cómo fueron procesadas por la vieja institución del siglo XVII? Como señalan Narodowski, Nores y Manolakis (2002), las actividades educativas, en general, se limitan a *ir* al laboratorio de informática. Una o dos veces por semana, los alumnos asisten a las *clases de computación.* Y, a pesar del halo de *modernidad* que se respira en la escuela, a pesar de que muchos de los educadores se sienten aliviados porque entienden que así preparan a los trabajadores del siglo XXI, la existencia de un centro de cómputos o de un laboratorio de informática en una escuela no garantiza el acceso a las nuevas tecnologías. Si la escuela se llena de computadoras sin una visión estratégica de su inclusión, la vieja tecnología de transmisión de saberes no podrá incorporar los avances tecnológicos recientes.

Es posible afirmar que la escuela ha demostrado una enorme capacidad de *metabolizar* las innovaciones que derivan de nuevas tecnologías y de escolarizarlas de acuerdo con la dinámica emergente que le es propia. Así, una vez más, la

institución escolar pone en marcha el sistema inmunológico), con el fin de digerir y asimilar aquello que le es ajeno. En este sentido, diversas investigaciones (Narodowski y Gvirtz, 1998) han mostrado que ni los libros de texto, ni los cuadernos de clase han escapado de esta lógica de absorción de lo nuevo, que permitió a la escuela mantener su configuración por los últimos tres siglos.

Las nuevas tecnologías ocupan un lugar fundamental como estrategia de mejoramiento escolar, siempre y cuando su implementación responda a criterios pedagógicos y didácticos claros, atraviese las situaciones de enseñanza y aprendizaje reales, y no se convierta en una innovación en sí misma, desarticulada del resto de las actividades escolares, en un *como si* tendiente a *modernizar* la escuela (Burbules y Callister, 2001). En este sentido, las nuevas tecnologías cumplen tres funciones fundamentales dentro de las instituciones escolares:

1. Se convierten en *herramientas* para ser utilizadas en las *áreas curriculares*. Se transforman en un instrumento didáctico más, aprovechando sus potencialidades específicas y combinándolas con todas las herramientas disponibles para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la estructura curricular entiende que la computadora es un medio, y no, un fin en sí mismo.

2. Forman *usuarios críticos e inteligentes,* capaces de discernir lo relevante de lo superfluo, que pueden transferir esa formación adquirida en la escuela a su vida cotidiana y a su futuro.

3. Forman a los sujetos en *competencias cognitivas,* si se les enseña a convertirse en usuarios activos, y no, en meros consumidores o ejecutores de lo que fue diseñado por otros. Para producir competencias cognitivas en nuestros alumnos, así como conocimientos válidos para enfrentar nuevas situaciones y resolver problemas, ellos deben poder cuestionar lo que se les dice, examinar la nueva información en relación con otras para construir así nuevas estructuras de conocimiento.

Proponemos, entonces, la inclusión de las nuevas tecnologías para favorecer una cultura del pensamiento: "Cultura que no emerge automáticamente por esa mera inclusión, pero que sí podría verse favorecida por una didáctica donde prevalezca la coherencia entre aquello que se enseña y cómo se lo enseña, más allá del nuevo artefacto que se utilice" (Litwin, 1997: 124).

En este sentido, las nuevas tecnologías no son en sí mismas innovaciones didácticas, sino apenas un medio más para el trabajo pedagógico. La incorporación de las nuevas tecnologías como herramientas de mejoramiento de calidad dependerá

de una propuesta didáctica que las incluya, de las formas de organización de la clase escolar, de los objetivos planteados, de los contenidos dispuestos a ser trabajados y del contexto en el que el proyecto tiene lugar. Se trata de pensar en una organización diferente, en la que la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación aparezca como natural y necesaria, agregando alternativas que, a través de otro medio, no serían factibles (Landau, 1997).

La tecnología, así entendida, no es la causa del cambio, sino un instrumento que puede ser usado como agente de cambio.

En definitiva, las nuevas tecnologías en sí mismas no garantizan calidad, pero si están bien utilizadas, cumplen un rol fundamental para lograr una formación de calidad de las generaciones futuras. En América Latina, su adecuada incorporación constituye un aporte especialmente relevante, porque una educación de calidad con equidad es aún una asignatura pendiente.

Revisar la relación entre la educación y el trabajo

Hasta los años ochenta, la educación se pensaba como un proceso a término: los jóvenes recibían una formación que les permitiría ocupar, a lo largo de sus vidas, algún puesto de trabajo. Así, podemos imaginar que un joven que iba a la escuela hasta los 17 años, adquiría una credencial para acceder a un puesto de trabajo dado y, salvo contadas situaciones, no necesitaba volver a realizar cursos de perfeccionamiento. En la actualidad, este paradigma ya no funciona. Tenemos la creencia, o la certeza, de que deberemos cambiar de puestos de trabajo más de una vez a lo largo de nuestras vidas. Paralelamente, sabemos que deberemos pasar por distintos momentos de formación a lo largo de nuestra vida profesional. También, hemos aprendido que adquirir un título no nos garantiza encontrar un empleo ni mantenernos en él.

Algunos autores (Gallart, 1987, 1992; Filmus, 1993, 1996) han graficado esta realidad mediante una imagen que se dirime entre el *trampolín* y el *paracaídas*. La escuela, en tiempos de movilidad social ascendente y de pleno empleo, funcionó como un *trampolín* que permitió a distintos sectores y grupos sociales acceder a puestos de trabajo más importantes que los de sus padres. Es la imagen que ya mencionamos de *m'hijo el doctor,* o de muchas de las realidades de nuestros padres y abuelos, que habían llegado a nuestro país en situación de mucha pobreza, y para quienes la escuela funcionó como *trampolín*. En el presente —esto ya es así—, más bien, asistimos a un proceso en el que la escuela funciona como un *paracaídas:* evita una caída rápida (movilidad social descendente) o amortigua el

descenso. Así, por ejemplo, si bien el desempleo afecta a toda la población, es menor en el caso de los sectores sociales con mayores credenciales educativas.

De lo expresado, surgen muchas consecuencias para la educación y para la vida escolar. Si la formación ya no se limita a un momento determinado de la vida, entonces, cabe preguntarse: ¿hasta qué punto la educación sólo implica a las generaciones jóvenes?, ¿no debería pensarse la educación como un proceso continuo, que abarca tanto el período de la niñez, como el de la juventud y el de la adultez?

En este marco, la noción de *formación continua* ha adquirido especial importancia cuando se piensa en la educación, y es uno de los temas que configuran la agenda educativa en estos años.

Seguidamente, es relevante que nos preguntemos -aun cuando no esté siempre presente en los debates actuales- ¿qué significa hoy insertarse en el mundo del trabajo?, ¿cómo puede favorecerse esa integración en un mundo donde la inserción laboral está cada vez más en jaque?

Surge, entonces, la duda por el sentido que adquiere el *vínculo educación-trabajo* en un mundo en el cual los lazos que sostenían a la sociedad salarial se han quebrado. Esto afecta fuertemente a la escuela, a los jóvenes y a sus familias y, muchas veces, cuando se habla de la *crisis de la educación* se habla, directa o indirectamente, de la *crisis del vínculo educación-trabajo.*

Hemos planteado uno de los ejes en torno de los que gira la crisis/cambio del mundo del trabajo y su relación con la educación. Nos resta centrarnos en el debate respecto de las formas que asume el proceso de trabajo, y su relación con los contenidos y modalidades que estaría asumiendo la formación.

La organización de la producción y las demandas de formación

Tiempos modernos, la famosa película de Charles Chaplin, seguramente, retrató mejor que ninguna las características que asumió el trabajo en las fábricas a principios del siglo XX. Esa forma de organizar la producción recibió el nombre de *taylorismo/fordismo*[4]. Se trata de una forma de organizar el proceso de producción en donde cada obrero realiza una pequeña tarea del total de los pasos necesarios para terminar un producto. Se trata de un tipo de trabajo fragmentado y parcializado,

[4] La preocupación de Taylor residía en eliminar el tiempo poroso, la vagancia, el ocio y el derroche de trabajo humano, en promover la búsqueda de la eficiencia. Con este fin, se pusieron en funcionamiento algunas técnicas, entre las cuales se encontraban (Neffa, 1987, 1990): el estudio de tiempos y movimientos de tareas manuales productivas o administrativas, para identificar los movimientos inútiles y, consiguientemente, eliminarlos; la estandarización de tareas; la selección científica de los trabajadores; la formación profesional en lugar del simple aprendizaje; la creación del sistema de remuneración de acuerdo con el rendimiento; la determinación de los tiempos de reposo para evitar la fatiga; el control y la supervisión diaria del trabajo realizado.

en el cual las personas desconocen todo el proceso de producción y ni siquiera alcanzan a ver el producto una vez concluido; en general, encuentran ese producto en el supermercado o en la vidriera de un negocio.

Este modelo de producción ha entrado en el proceso de crisis/cambio que describimos. Entre otros muchos motivos, debido a que responde a mercados de tipo homogéneo, con demandas estables. Por ejemplo, si recordamos cómo era el mercado automotor o la cantidad de productos que hasta los años ochenta teníamos a disposición en tiendas y almacenes, en comparación con el presente, nos daremos cuenta de que, en la actualidad, la diversidad de productos existentes en el mercado es mucho más variada; y, si miramos con detalle, podremos identificar para qué consumidor o segmento del mercado se pensó cada producto[5].

Así, las formas de trabajo *tayloristas/fordistas* se reemplazan por estructuras de producción flexibles, de manera de poder responder a demandas cambiantes e inestables de los mercados, y a la incertidumbre que caracteriza a las economías actuales, acompañadas de los cada vez más altos niveles de competitividad.

La noción de *Tercera Revolución Industrial* o, más precisamente, la denominada *Revolución Tecnológica,* también está vinculada con estos cambios. Entre otros aspectos, el carácter radical de los cambios se apoya en la alteración de base del tratamiento, de la conservación y de la transformación de la información. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifican las bases de la producción y, por lo tanto, inciden en los procesos de desarrollo y de aplicación del conocimiento, en la aceleración de otras innovaciones y, ciertamente, también en la vida social (económica, comunicacional, cultural, educativa).

En este contexto, el proceso productivo ya no está fundado en la organización rígida del trabajo que caracterizó al *taylorismo/fordismo.* Es complejo y está organizado para responder a las demandas cambiantes de un mercado inestable. La producción de flujo continuo, la respuesta inmediata a las coyunturas y las crisis del mercado (que a diario escuchamos en los medios de comunicación y también sufrimos en nuestra vida cotidiana) se han convertido en las nuevas características del funcionamiento de las empresas en el mundo globalizado.

Así hemos llegado a la *encrucijada de la flexibilidad,* que remite:

• A la *flexibilidad externa o flexibilización laboral,* en la cual el contrato de trabajo por tiempo determinado es reemplazado por contrataciones a término, sin garantías de prestaciones, tales como indemnizaciones, sindicalización u obra social.

[5] Hoy podemos encontrar autos que están destinados para jóvenes, otros para familias pequeñas, otros para familias con mucho hijos, autos para mujeres, y así sucesivamente.

• A la *flexibilidad interna,* vinculada con las formas de organización del proceso productivo, por la cual se reclama que los trabajadores tengan la capacidad de adaptarse a los cambios y a continuar aprendiendo a lo largo del proceso productivo.

¿Qué significa, entonces, *formar para el trabajo* en la actualidad? ¿Cómo es posible responder a demandas tan cambiantes y opuestas? ¿Cómo se forma para el trabajo en un contexto donde la noción de *trabajo,* y su misma posibilidad, se hallan cuestionadas?

La formación para el trabajo en el nuevo siglo

Durante el siglo XX, la formación para el trabajo estaba íntimamente vinculada con la jerarquía de los puestos de trabajo que caracterizó al proceso de producción *taylorista/fordista.* Así, podía identificarse, de modo más o menos preciso, el tipo de saberes necesarios para desempeñar cada una de las tareas del proceso productivo.

Cuando se habla de *calificaciones* requeridas para ingresar al mercado laboral, se hace referencia al tipo de saberes necesarios para desempeñarse en cada uno de los puestos de trabajo, no sólo entendidos como los conocimientos de las disciplinas científicas, sino también como modos de comportarse, tales como llegar a horario, seguir los ritmos de la máquinas, respetar a la autoridad, cumplir órdenes, etcétera.

Las demandas formativas y de conocimiento, que derivan de esa forma de organizar la producción, están íntimamente vinculadas con la jerarquía de los puestos de trabajo que caracterizan al modelo: de los puestos más bajos de la jerarquía, en los cuales se requiere de un tipo de formación vinculada con el aprendizaje de hábitos de comportamiento, hasta los puestos técnicos donde se requiere un conocimiento específico, según el tipo de producto que se fabrica. Las *calificaciones,* así, remiten a las particularidades de los puestos de trabajo, y no, a las personas.

Veamos un ejemplo: para la fabricación de un automóvil, es necesario contar con muchos obreros que puedan ejecutar órdenes y realizar tareas sencillas[6], tales como ajustar tuercas, ensamblar piezas, etcétera. Seguidamente, se requiere un segundo tipo de trabajador que sea capaz de dar órdenes y supervisar la tarea que realiza ese grupo de obreros. En tercer lugar, se necesita un grupo más pequeño de personas que puedan diseñar el conjunto de tareas necesarias para producir ese auto que, de hecho, los obreros habrán de ejecutar; y el supervisor, controlar. Así, podríamos llegar

[6] Es importante aclarar que cuando decimos *sencillas,* no nos referimos a que son fáciles sino, más bien, a que el tipo de formación que se requiere para realizarlas es muy básica: con un corto tiempo de entrenamiento, se logra adquirir esa habilidad.

hasta el nivel más alto de la jerarquía, que incluye a directores o los gerentes de la fábrica.

Cada uno de esos puestos de trabajo requiere un tipo de formación específica y, tal como lo mostraron autores como Baudelot y Establet (1975), cada nivel del sistema educativo se corresponde con esas formaciones diferenciales. Ahora bien, los cambios en los procesos de producción, la creciente importancia del sector terciario (servicios) en la economía y las nuevas lógicas empleadas en el mercado laboral han puesto en cuestión este tipo de formación. Hacia fines de 1970 y, en especial, a partir de 1980, han aparecido nuevas demandas en lo que respecta a la formación para el trabajo.

Una de las primeras manifestaciones de estas nuevas demandas se expresó en el informe para América 2000: *Lo que el trabajo requiere de las escuelas,* de la SCANS (Secretary's Comisión on Achieving Necessary Skills), creada por el Congreso de los Estados Unidos, que tuvo la función de evaluar y proponer los términos de los que, según ellos, debería ser la relación entre la educación y el mundo del trabajo hacia finales del siglo XX. En ese informe, se dice:

> [Se] parte del supuesto de que el mejoramiento de la calidad de la educación, atendiendo a la formación de competencias prácticas, incidirá en la disminución del abandono escolar y los estudiantes podrían competir exitosamente en el campo internacional; y como resultado indirecto, los productos y servicios competirán con éxito en los mercados internacionales (SCANS, 1992).

En este párrafo, resurgen algunas de las ideas nodales, construídas y difundidas por la teoría del capital humano. Principalmente la concepción de la educación como factor de desarrollo y crecimiento de la sociedad. Un autor que puede identificarse en este resurgimiento es Drucker (1993), quien augura que "abrazar la nueva tecnología del aprendizaje y de la enseñanza será un prerrequisito del progreso nacional y cultural, y lo mismo sucederá con la competitividad económica".

Las crisis vividas por las economías occidentales entre la década de los setenta y de los ochenta, el florecimiento económico de los países de Oriente (principalmente, Japón) pusieron en cuestión no sólo la vida económica, sino que según ese documento, una de las causas de dicha crisis era la educación formal[7]. Así, nuevamente, la educación pasa a ser causa del desarrollo económico, pero también de la ausencia de desarrollo.

El documento *A Nation at Risk* ('Una Nación en riesgo'), de los Estados Unidos, es un ejemplo claro de este tipo de lecturas en donde se identifica a la educación como una de las causantes de la crisis que atravesó la economía estadounidense frente al apogeo de la economía nipona.

Paralelamente a la consideración de la educación como factor de crecimiento, la falta de educación es utilizada para explicar el desempleo. Al respecto, tal como lo formula Fernández Enguita (1994): “Apuntando a la educación, a la inadecuación de los trabajadores, se venía a decir –se da a entender aún– que la culpa del desempleo podría estar más del lado de los poderes públicos o los individuos, que no supieron adquirirla o elegirla, que de la organización económica de la sociedad o de sus unidades constitutivas, las empresas”.

Así, es posible identificar, en algunas posturas, un cierto *neo-optimismo pedagógico*, según el cual, con la educación, se resolverán y disiparán los conflictos y las desigualdades; y nuevamente son los individuos –según sus méritos– los responsables tanto de sus éxitos como de sus fracasos.

En síntesis, se trata de un contexto en donde se debaten, a la vez, circunstancias en sí opuestas y/o contradictorias.

• La aparición de nuevas demandas formativas con el objeto de hacer frente a las transformaciones en los procesos de producción, y a las condiciones cambiantes del mercado laboral.

• Un acuciante crecimiento del desempleo y del subempleo.

• La modificación de la estructura ocupacional, en la cual algunos empleos se van extinguiendo, o se reduce el volumen de trabajadores empleados; pero, aparecen nuevos grupos de profesiones y ámbitos de trabajo; por ejemplo, las profesiones ligadas con el desarrollo de las nuevas tecnologías.

El desarrollo de competencias en la formación para el trabajo

En el contexto que hemos descrito, ha surgido la noción de *competencias* para remitir a los contenidos que debería estar asumiendo la formación para el trabajo. A diferencia del concepto de *calificaciones*, que se refiere a los puestos de trabajo, la noción de *competencias* remite a aquello que los individuos deben saber, y saber hacer, para desempeñarse en el mundo del trabajo en el presente.

Las nuevas formas de organización de la producción configuran perfiles de trabajadores por su capacidad para resolver problemas, para responder a las cambiantes y diferentes demandas del mercado y, por tanto, se exige de ellos la flexibilidad suficiente para dar respuestas de una manera adecuada y eficiente en estos contextos. La formación para el trabajo se redefine, al ubicar el conocimiento y las capacidades, en general, como un bien individual. En ese marco, el problema de la enseñanza se vuelve: ¿cómo ofrecer una educación en la que todos los alumnos puedan resolver problemas de una manera flexible y responsable?

Esta concepción no es tan nueva, ha atravesado históricamente el vínculo conocimiento-mundo de la producción y, cada vez más, atraviesa las discusiones acerca del contenido que deben asumir los programas educativos. El conocimiento adquiere valor en el marco de la lógica del mercado; esto es, se vuelve útil aquel conocimiento que se inscribe en el circuito de la compra-venta. La racionalidad técnica privilegia el saber que tiene valor de cambio, o sea, aquel conocimiento que puede ser *utilizado* para producir más valor (Grinberg, 2003). Nos referimos a un tipo de saber y de motivación por aprender que privilegia sólo aquello que puede tener una utilidad. Esta forma de pensar se traduce en la pregunta que, cada vez con más frecuencia, solemos escuchar: "estudiar esto, ¿para qué me sirve?".

Así, la única educación útil sería aquella que sirve a la producción; y por lo tanto, es considerado *conocimiento útil* aquel que sea funcional y esté acotado a los códigos objetivos, que no admitan controversias. Claro está que este no debería ser el único justificativo de la educación y de la escolaridad.

No sólo se trata de actitudes, hábitos y/o procedimientos, sino también, de la valoración de los contenidos, ya que sólo será considerado *contenido* aquello que pueda tener algún valor instrumental y utilitario; esto es traducible a dinero (Colom y Melich, 1994). Desde esta mirada, la escuela debería asentarse en la eficacia de la transmisión de las informaciones consideradas valiosas, y en el radicalismo utilitarista de la información (Llomovatte y otros, 1993).

Ahora bien, ¿podemos encontrar otra mirada para este problema?

Según varios autores, a diferencia de la fragmentación del trabajo implícita en la organización científica del trabajo *(taylorismo/fordismo),* los modelos actuales conducen a reunificar y favorecer la transición del concepto de *tarea* al concepto de *función* que debe desempeñarse, en la medida en que una misma persona puede desarrollar, dentro de un equipo, variadas funciones. Así, se han propuesto las ideas de trabajo *polivalente* y *politécnico.* Como señala Machado (1992) la *polivalencia* remite a un trabajo más variado, con cierta apertura en relación con las posibilidades de administración del tiempo por parte del trabajador, donde no importa necesariamente el cambio cualitativo de las tareas. La *polivalencia* se apoya en un criterio cientificista, relegando el conocimiento a una mera instrumentalización utilitaria. En cambio, la noción de *politécnica* representa el dominio de la técnica en el ámbito intelectual, y la posibilidad de trabajo flexible, con recomposición de las tareas en el ámbito creativo. Supone el pasaje de un conocimiento meramente empírico a formas de pensamiento más abstracto. La *politécnica* presume una comprensión teórico-práctica de las bases de las ciencias contemporáneas y/o sus conceptos, principios fundamentales relativamente estables.

De este modo, sería posible distinguir entre:

Saberes técnicos, es decir, referidos al conocimiento instrumental de las cosas para la producción, transformables en regularidades susceptibles de traducción en pautas que pueden ser reproducidas; y *saberes* o *habilidades de carácter práctico,* cuya referencia no son las cosas, sino los hombres y sus relaciones, acciones e interacciones (Rojas, 1994).

En este sentido, el concepto de *competencias* remite no sólo al aprendizaje de conceptos, sino que incluye la adquisición de habilidades de carácter *metacognitivo,* de estrategias superiores del pensamiento. Bourdieu y Gros (1994) proponen:

(Se) debe privilegiar toda educación capaz de ofrecer formas de pensamiento dotadas de validez y aplicación generales, por sobre las enseñanzas que proponen saberes susceptibles de ser aprendidos, también de manera eficaz por otras vías... Es preciso privilegiar resueltamente las enseñanzas destinadas a asegurar la asimilación reflexiva y crítica de las formas de pensamiento fundamentales[8].

La noción de *competencias* podría ser resignificada, aun cuando no dejemos de reconocer su carácter complejo y contradictorio[9]. En este marco, se la podría entender como el desarrollo de capacidades complejas e integradas que se materializan en una dimensión pragmática, que permitiría a los sujetos operar con creatividad en diferentes campos de actividad: científico tecnológico, económico, social y personal. Se trata de superar la dicotomía: adquisición de conocimientos *versus* aprendizaje de habilidades, memorización *versus* aprendizaje significativo.

¿Qué lugar le queda a la escuela hoy?

Estamos en condiciones de afirmar que, en la actualidad, la escuela ya no posee el monopolio absoluto de la educación, y que el fenómeno educativo está presente en muchas prácticas sociales, más allá de la escuela.

Si estamos de acuerdo en que la transmisión de conocimientos y actitudes ya no se da únicamente en la escuela y en la familia, podemos entonces preguntarnos: *¿qué lugar le queda a la escuela?* (Beech, 2005, 2006).

[8] Bourdieu y Gros sostienen que debería dársele cierto lugar importante a la enseñanza de técnicas, tales como la utilización del diccionario, el uso de abreviaturas, retórica comunicativa, elaboración de ficheros, investigación documental, uso de instrumentos de informática, lectura de tablas de números y de gráficas, etc., habilidades que no suelen ser objeto de transmisión metódica. Tal como es señalado por los autores, proporcionar estas herramientas de trabajo intelectual "sería una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural".

[9] Para una mirada crítica sobre esta noción, ver Grinberg (2003).

¿Debe la escuela adaptarse a los cambios? ¿Debe acomodarse a las necesidades de la sociedad? ¿Debe seguir los avances tecnológicos para garantizar su *eficiencia!* Muchas veces, se dice que los sistemas educativos, las escuelas, los docentes y los alumnos deben ir detrás de los cambios que se generan desde de la sociedad para no permanecer *desactualizados.*

Según Beech (2005), al menos, dos críticas pueden hacerse a la propuesta de que la escuela se acomode a los cambios impuestos desde la sociedad, sin cuestionarlos:

> Esta postura supone que los cambios tecnológicos son inherentemente positivos y que, por lo tanto, docentes y estudiantes deben ser flexibles para adaptarse acríticamente a estos cambios. Sin embargo, el cambio tecnológico puede ser positivo, pero también puede tener algunas consecuencias problemáticas; y es necesario evaluar las posibles consecuencias del cambio antes de decidir si vale la pena adoptarlo y cómo. Otra crítica que puede hacerse a la posición que sostiene que las futuras generaciones deben ser educadas para ser capaces de adaptarse a un futuro de cambios permanentes propulsados por los "avances" tecnológicos es que no reconoce a los docentes y a los alumnos como sujetos capaces de construir su propia identidad. En otras palabras, si la identidad que se promueve entre docentes y alumnos se basa en la flexibilidad y la adaptabilidad, el mensaje es que estos sujetos no tienen el poder para construir su propio futuro.

Estamos convencidos de que es posible y necesario recuperar el rol de nuestras instituciones educativas como protagonistas del cambio, y como espacios de invención de un futuro mejor. Para ello, la escuela deberá (re)pensar qué cambios es necesario y positivo incorporar, y frente a cuáles cambios debe funcionar como agente *contracultural,* en el sentido de ofrecer a los alumnos otras perspectivas y opciones diferentes de las que la sociedad, muchas veces, nos impone, *casi sin darnos cuenta.*

CAPÍTULO 6

¿Cómo construimos una escuela mejor?

Tiempos de transición

En los capítulos anteriores, hemos visto que nuestro sistema educativo está estructurado, desde sus orígenes, como un sistema jerárquico y centralizado y, además, que se ha caracterizado por una división entre el decidir y el hacer, entre el planificar y el actuar. Técnicos que deciden, docentes que ejecutan propuestas pensadas por otros, planificaciones de un alcance macro- que pretenden cambios automáticos en el plano micro-, y paradigmas tradicionales que cooptan muchos de los intentos de reforma[1].

Sabemos también, como ya dijimos, que hay muchos y muy valiosos intentos de cambio que nos demuestran que la mejora es *posible*. Estamos, entonces, en un período de transición en el que nuevos modos de pensar la escuela se insertan en viejos modelos. Las transiciones son siempre complejas porque acontecen, en general, cuando se ha verificado que un modelo determinado ya no es válido, pero aún no ha surgido un nuevo escenario que ayude a avanzar a paso firme.

Surgen, entonces, muchas preguntas: ¿cómo realizar el tránsito hacia lo nuevo desde los viejos paradigmas de gestión? ¿Cómo formar nuevos docentes? ¿Cómo evitar que los nuevos modos de gestión sean cooptados por los viejos paradigmas? ¿Qué nuevo tipo de gestión, de herramientas, de relaciones son necesarios para formar a los ciudadanos del siglo XXI?

Frente a las crisis, las incertidumbres y la falta de respuestas que nos muestren un modelo nuevo, puede optarse por un desesperado intento de volver al pasado, a ese pasado que resultó *exitoso* en los orígenes de nuestro sistema educativo. O, desde una perspectiva superadora, intentar transformar todo y

[1] Este capítulo toma aportes del libro *Mejorar la escuela, acerca de la gestión y la enseñanza* (Gvírtz y Podestá, 2004) y *De la tragedia a la esperanza...* (Gvírtz, 2005).

empezar de cero. Como casi siempre, la respuesta no parece estar ni en uno ni en otro de los extremos.

No creemos que la melancólica vuelta al pasado sea la solución, porque esta realidad es bien diferente de la del siglo XIX y la sociedad actual tiene otras características y nuevos requerimientos para con la educación. Tampoco consideramos necesario derrumbar todo lo existente. Creemos que hay prácticas y aspectos positivos del sistema educativo que es bueno preservar, pero por otro lado, hay cuestiones que se deben mejorar; y sobre ellas, es necesario trabajar.

Además, es preciso preguntarnos: ¿es todo cambio necesariamente positivo? ¿Es la innovación la única alternativa en tiempos de crisis? Birgin dice "que el ansia de innovación compulsiva disfraza lo nuevo (...), no toda novedad está anunciando la emergencia de una diferencia" (en Duschatzky y Birgin, 2001: 13); por eso, intencionalmente, usamos la palabra *mejora,* porque creemos que el sistema educativo tiene un potencial de crecimiento insuficientemente valorado; y que el cambio debe apoyarse, en parte, en la estructura que existe en la actualidad, sólidamente construida.

Ahora bien, ¿cómo mejorar una escuela que parece cambiar muy lentamente? A pesar del análisis que realizamos en el capítulo 2, que propone desnaturalizar ciertas prácticas escolares y mostrarlas como construcciones históricas, muchas de las características que asumen hoy las instituciones escolares están, en cierta medida, naturalizadas por todos nosotros; y nos parece poco probable poder modificarlas.

En este sentido, resultan interesantes los aportes del análisis de la *gramática escolar* (Tyack y Tobin, 1995), entendida como el conjunto de reglas que deciden cómo se configura el espacio y el tiempo en las instituciones escolares, cómo se conforma el saber que ha de ser enseñado y, también, cómo se estructuran las relaciones pedagógicas. La concepción de la *organización del tiempo escolar* actual remite a la que caracterizó nuestro sistema educativo desde sus orígenes, y que prácticamente se mantiene sin variaciones hasta la actualidad, a pesar de los múltiples intentos de reforma. Dicha organización del tiempo y del espacio está hoy instalada entre nosotros, y muchas veces, perdemos de vista que aquello que hoy damos por sentado fue estructurado de una manera arbitraria en el surgimiento de nuestro sistema educativo. Los ciclos lectivos, el calendario escolar, la estructuración del tiempo dentro del aula forman parte de la cultura escolar que atraviesa la estructura del sistema educativo, prácticamente, desde fines del siglo XIX hasta hoy.

Salvo diferencias sutiles, ¿cómo se piensa el *horario escolar* respecto al siglo XIX? No de forma demasiado diferente. Hay una gramática de la escuela que se mantiene *casi* inerte frente a los cambios: el horario mosaico, a organización en disciplinas, la distribución del espacio en el aula, la distribución de los tiempos, etcétera.

Muchas veces vemos, en nuestras escuelas, a maestros trabajando solos en sus aulas, quejándose del nivel con el que reciben a sus alumnos y echándose culpas mutuas; directores que ejercen sus funciones sin la posibilidad de compartir el peso que implica dirigir una institución; supervisores que parecen controlar, más que acompañar, y parece que no hubiera otras formas posibles.

Sin embargo, sabemos también que los maestros piden ayuda de un modo desesperado, que se enriquecen enormemente de lo que pueden aprender de sus pares cuando tienen la oportunidad de hacerlo, que los directores buscan y agradecen espacios de intercambio que los saquen de su tarea en soledad; y vemos día a día a supervisores esforzándose por revertir esa visión de *auditoría,* por asumir nuevas posiciones de acompañamiento con quienes están a diario frente a los chicos para darles más y mejores herramientas.

¿Por qué, entonces, cuesta tanto revertir los modelos actuales? Un poco de miedo; otro tanto de cansancio de probar propuestas de reforma que han demostrado su fracaso; otro poco de resistencia; y quizás, la *herencia* de un modelo que, en otro momento, funcionó en forma *eficaz,* pero que hoy ya no responde a los requerimientos de una sociedad que exige nuevas competencias para nuevas reglas de juego.

Hoy se requieren otros modos de *gestión* y de *trabajo* dentro de las escuelas. La realidad es cada vez más compleja y cambiante, la diversidad dentro del aula no es una novedad; y frente a esto, la nostalgia frente a un modelo que *supo ser,* pero que ya *no es,* resulta poco desafiante.

Creemos entonces que es necesario construir una nueva concepción de *escuela,* de *gestión* y de *saberes.*

¿Qué es la gestión?

Para muchos, *gestionar* es 'administrar eficientemente'; para otros, tiene que ver con 'racionalizar las tareas' y con 'buscar previsibilidad en los resultados'. Hay quienes consideran que la gestión es 'el medio para buscar el control'. Según esta perspectiva, hay un objetivo para lograr (la eficiencia y la eficacia de una organización); y descomponer el camino en pasos y etapas ayudará a conseguirlo. El éxito parece garantizado si planificamos correctamente y si buscamos controlar al máximo los factores que intervienen.

¿En qué se parecen estas perspectivas acerca de la gestión? En general, todas ellas se han tomado prestadas del ámbito empresarial, y consideran la escuela como una *empresa.* En todas, la gestión es vista como un hecho técnico y neutral, orientado únicamente a la búsqueda de eficiencia y a la división del trabajo en las

organizaciones: sujetos, objetivos, recursos, estrategias y fines con escasa articulación entre sí. Este *modelo de gestión* se centra en una *lógica de administración* que separa conceptualmente la decisión y la ejecución de tareas.

¿Dónde se originan estas concepciones? Por un lado, pensemos en la historia y en el surgimiento de nuestros sistemas educativos. Como ya dijimos en el capítulo anterior, sistemas educativos altamente centralizados y jerárquicos caracterizaron el origen de la educación latinoamericana. Es lógico pensar, entonces, que la gestión estuviera ligada a los aspectos burocráticos y administrativos: "La gestión educativa fue concebida como un conjunto de mecanismos de control que aseguraban y garantizaban que aquello que se fijaba en los niveles centrales se transmitiera al aula" (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001: 97).

Por otro lado, la década de 1990 se caracterizó por intentar traspasar conocimientos y saberes propios del ámbito empresarial a la educación. Si bien es importante tomar los aportes de otras disciplinas y empezar a considerar la escuela como una *organización inteligente* y una *organización que aprende* (Aguerrondo, 1996), también es necesario advertir que adoptar el modelo del *managment* acríticamen-te y traspasarlo en forma automática a la educación corre el riesgo de basar la gestión en los aspectos burocráticos, disociando lo pedagógico de lo administrativo y, en consecuencia, llevando a una pérdida del sentido de lo pedagógico.

Entonces, preferimos recuperar la especificidad de la escuela y construir una nueva definición de *gestión,* basada en las necesidades y demandas de nuestra área. En este sentido, optamos por una visión de la *gestión* que tiene que ver con *gobierno,* y este, con los nuevos balances e integraciones necesarias entre lo técnico y lo político en educación. Sólo mediante este reposicionamiento estratégico de las prácticas de dirección de las organizaciones, puede hablarse *de gestión* (IIPE-UNESCO, 2000). Esto requiere asumir que el conflicto es un elemento constitutivo de toda organización: reconocer que la escuela siempre estará atravesada por el conflicto.

En esta nueva concepción amplia, la gestión incluye: poder, conflicto, complejidad e incertidumbre. Ya no se trata sólo de efectuar un plan, sino de articular procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser del gobierno, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de una educación para todos. En esta misma línea, Aguerrondo agrega: "Entendemos la *gestión educativa* como el gobierno y la toma de decisiones a nivel macro- sobre la educación de un país"; mientras que "la *gestión escolar* es el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro-". Se refiere a los procesos de toma de decisiones, dinámicas, de los equipos directivos, la participación, los tiempos, espacios, agrupamientos, etcétera. "Y tiene como finalidad centrar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad" (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001: 96).

Blejmar (2005) utiliza una definición de gestión interesante para nuestro análisis de la gestión *en* las escuelas y *desde* ellas:"... gestionar es hacer que las cosas sucedan (...) *Gestionar* es, más que hacer, crear las condiciones para el mejor hacer de un colectivo institucional, y eso a veces se 'hace' no haciendo (...) *Gestionar* es escuchar más allá de oír y comprender y decir más allá de hablar".

Crear condiciones, tomar decisiones, aceptar que el conflicto es parte inherente de toda organización y recuperar la especificidad de la escuela son componentes básicos del modo de gestión que apuntamos a construir.

Quizás unos ejemplos puedan ayudar a comprender ambas posturas. Una concepción *técnica* de gestión plantea un objetivo para una escuela y luego desglosa una serie de actividades para lograrlo, pero sin tener en cuenta un *otro,* sin dar lugar a la incertidumbre, sin mirar demasiado el contexto. Desde esta perspectiva, la escuela se propone un objetivo, sin partir necesariamente de un dato de la realidad, a modo de ejemplo: surge el propósito de "fomentar el trabajo en equipo", sin tener demasiado clara la situación de la que se parte. Supone que bastará con formalizar espacios mensuales de reunión institucional y el trabajo en equipo estará garantizado.

Por el contrario, una gestión basada en una perspectiva *superadora,* y que incluya el componente del conflicto, la negociación, la resistencia, sabrá que no basta con pautar espacios de trabajo para lograr un auténtico trabajo en equipo. Esta nueva concepción *de gestión* supone partir de un problema institucional, plantear un objetivo y buscar múltiples estrategias y actividades para lograrlo, sabiendo que dicho proceso nunca es lineal, y que no se logra de una vez y para siempre, sino que precisa ajustes y revisiones permanentes.

De este modo, el objetivo de fomentar un trabajo en equipo no se propone *porque sí,* sino que parte, en este escenario, de la detección de un *síntoma:* probablemente, el individualismo en las tareas o la falta de articulación de los docentes. Así, se generarán espacios de debate, se buscará distribuir el liderazgo entre los docentes, asignándoles tareas desafiantes e incentivando los aportes; se establecerán comisiones de trabajo, etcétera. Se propondrán estrategias con el fin de evaluarlas en forma permanente, para ver si necesitan ajustes o modificaciones. Se parte de un problema del diagnóstico, se proponen diversas estrategias, y se intenta volver al contexto mediante una respuesta lo más ajustada posible a la necesidad planteada.

El eje central de este tipo de gestión reposa en los siguientes aspectos:

1. Una planificación estratégica que contemple el corto, mediano y largo plazo.
2. Políticas de implementación.
3. Procesos de autoevaluación permanentes.

Todo ello requiere la flexibilidad suficiente para vislumbrar *nuevas oportunidades,* adaptarse al *cambio* sin perder de vista las metas y buscar la *participación colectiva* de todos los actores involucrados.

La planificación estratégica es una *herramienta* que puede ayudarnos a pensar nuestra escuela de otras maneras posibles.

¿Por qué hablamos de un *plan estratégico?* Porque, en las escuelas, tenemos que aprender a modificar la lógica que guía nuestras acciones, donde lo urgente siempre quita lugar a lo importante. Un *planeamiento estratégico* implica generar espacios institucionales para pensar dónde estamos y adonde queremos ir, para no perder de vista las metas; para decidir sobre la base de la información real, y no, según intuiciones, como muchas veces hacemos.

En muchas ocasiones, creemos que la repitencia de los alumnos de séptimo año ha mejorado, y cuando relevamos la tendencia de los tres últimos años, vemos que nuestra percepción estaba errada; o creemos que el docente X tiene una alto índice de fracaso de sus alumnos, y cuando desglosamos los promedios de estos, descubrimos que su porcentaje de aprobados era mayor de lo que suponíamos. O bien que la mayor causa de fracaso es el ausentismo, cuando habíamos afirmado con vehemencia que era debido a la repitencia. Equivocar el diagnóstico o seguir las intuiciones, muchas veces, nos llevan a implementar acciones equivocadas: nos centramos en las estrategias didácticas de tal docente u ofrecemos espacios de tutoría para evitar la repitencia de los alumnos, cuando el problema es, por ejemplo, el ausentismo los días de Educación Física.

En reiteradas ocasiones, confundimos los *problemas institucionales* con los *síntomas,* lo que nos hace perder de vista el foco de nuestras intervenciones y nos lleva a confundir el rumbo. Con frecuencia, escuchamos que el problema de tal escuela es "la escasa participación de los padres" o "la sobreedad". Nos preguntamos, ¿esos son problemas o síntomas? Hace falta afinar el diagnóstico e indagar cómo afecta la falta de participación de los padres en el rendimiento de los alumnos. Si no afecta, quizás no constituye, entonces, un verdadero problema institucional, aunque puede requerir acciones para mejorar dicha participación y comunicación.

La *sobreedad* puede o no constituir un problema, o puede ser la causa de abandono o fracaso de los alumnos. La sobreedad puede constituir una oportunidad para abordar la diversidad, o para retener a los alumnos en el sistema. En sí misma, esa tasa no constituye un problema. Pero, nuevamente, es necesario el ejercicio de repreguntarnos lo siguiente: ¿qué causa este porcentaje de sobriedad en mi escuela? Y si detecto que la sobreedad es la mayor causa de abandono, este constituirá el problema; y aquella, el síntoma. En cada escuela, es necesario agudizar

los diagnósticos, buscar datos que afirmen o nieguen las hipótesis y, recién entonces, definir planes de acción en consecuencia. Siguiendo a Aguerrondo y otros, esto implica:

> Pasar de una concepción estática y alejada de la realidad a una más vital y estratégica que reconozca la realidad social y humana en la que se desarrolla. En este sentido, la planificación estratégica como marco y el proyecto educativo como herramienta se acercan a una forma de gestión que tiene como objetivo mejorar la calidad a partir del desarrollo de planes y proyectos que partan del análisis de las necesidades y demandas del sector involucrado y que caminen hacia la solución de necesidades específicas (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001: 96).

Elaborar un *plan estratégico* a mediano y largo plazo implica:

- Definir claramente la misión y la visión de la institución.
- Identificar y definir el perfil del egresado: ¿qué ciudadano queremos formar?
- Partir de un diagnóstico real.
- Clarificar hacia dónde queremos ir.
- Establecer metas en el mediano y largo plazo.

La figura que presentamos a continuación, tomada de Gvirtz y Podestá (2004), pretende ejemplificar el circuito que se podría seguir:

Un proceso de planeamiento institucional implica:

Escuela real } Escuela ideal
¿Cómo estamos hoy? *¿Cómo queremos estar en x años?*

Planeamiento estratégico
¿Qué necesitamos hacer para lograrlo?

Implementación del Plan de acción
Cumplimos los pasos que planeamos.

M o n i t o r e o
¿Qué hicimos bien? ¿Qué debemos mejorar?

La elaboración de un *plan estratégico* requiere una definición clara de la visión y de la misión de la institución. Denominamos *visión* el momento en el que se identifica y se expresa, con precisión, lo que se quiere lograr en el futuro. Ella determina la dirección e intención estratégicas de largo plazo de una organización, y se relaciona con cómo se desea que todos aquellos que, relacionados de algún modo con la institución, vean esa entidad. Es la imagen o el escenario al que queremos llegar. Se caracteriza por movilizar valores, deseos y compromisos hacia diferentes horizontes.

La visión formula un futuro deseable, a partir de distintos escenarios, optimistas, pesimistas, probables. Como dice Blejmar (2005), *crear un sentido y construir una visión* implica incorporar dos efectos en las escuelas:

• Concentrar y focalizar la energía del colectivo en la medida en que se acuerde el camino por seguir.
• Contar con la posibilidad de evaluar los resultados de la gestión, porque sabemos hacia dónde vamos.

Este autor dice que "la visión es una tensión entre la factibilidad y la posibilidad"; esto nos marca la necesidad de construir escenarios reales y posibles, no ideales. Escenarios que tengan que ver con nuestro contexto, con nuestra realidad, con los fines de esta escuela, en este lugar. Podrán decirnos que el fin de la escuela siempre es el mismo: *enseñar.* Por supuesto, coincidimos, pero la visión debe apuntar a construir la identidad de esta escuela, que en este barrio, con estas familias y estos alumnos, va a proponerse este escenario en el mediano y largo plazo.

Por su parte, la *misión* se establece a partir del objetivo básico y de los valores de una organización. Es la razón de ser de una institución y supone establecer el conjunto de objetivos generales, programables, viables y operables para alcanzar progresivamente la visión compartida de la institución.

Veamos las misiones elaboradas por algunas escuelas (Gómez del Río y Schonfeld, 2003):
• Desarrollar habilidades y destrezas aplicables en los campos del trabajo y la producción para facilitar la salida laboral y el autoabastecimiento.
• Guiar a los alumnos en la construcción de los aprendizajes que les permitan ser promotores del cambio en su comunidad.
• Desarrollar competencias que le posibiliten al alumno insertarse con éxito en el mundo laboral y en los estudios superiores.

Un *plan estratégico* también requiere un *diagnóstico.* En este contexto, *diagnosticar* significa 'descubrir y explicar los hechos o fenómenos por los que atraviesa

la organización'. Implica construir una toma de conciencia, definir *dónde estamos parados,* conocer exhaustivamente las cuestiones ligadas al desarrollo de la organización, expresar sus principios, rasgos y procesos. Un diagnóstico debe contar con:

- Evidencia empírica, es decir, *no* basarse en intuiciones.
- Información cuantitativa y cualitativa.

Es importante alertar sobre un riesgo que detectamos día a día en las escuelas: los *excesos de diagnóstico.* Es fundamental contar con información que nos permita tomar decisiones. Pero ese diagnóstico tiene que ser el punto de partida para encarar las acciones. Muchas veces, relevamos datos y más datos sin saber bien para qué. Los datos tienen que portar un sentido (un *para qué)* y deben poder derivar en objetivos que propongan superar la situación actual, diseñar las estrategias para lograrlos y los indicadores para evaluarlos.

Los *indicadores de gestión* constituyen "la herramienta que nos provee la información cuantitativa (estadísticas, ratios, porcentajes) y cualitativa (entrevistas, cuestionarios, observaciones), que nos permite acercarnos a un completo diagnóstico de la situación actual de cada escuela" (Gvirtz y Podestá, 2004).

A continuación, les ofrecemos ejemplos de indicadores de gestión cuantitativos[2]:

Indicadores de gestión cuantitativos

	2002	2003	2004	2005
Abandono		4,70%	2,10%	2,90%
Sobreedad		14,50%	15,50%	13,20 %
Alumnos que rinden exámenes compensatorios		39,60%	39,10%	32,90 %
Repitencia		10,60%	13,20%	9,60%
Ratio Graduación Polimodal*	42%	43%	54%	55%

* Este porcentaje se refiere a la diferencia entre alumnos que finalizan el ciclo (muchos de ellos, adeudando materias) y alumnos que se gradúan efectivamente (sin materias adeudadas).

2 Estos indicadores han sido tomados del diseño elaborado por el Proyecto Escuelas del Futuro (PEF), de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

La experiencia nos demuestra que los indicadores que se relevan en las escuelas logran institucionalizarse y cobrar sentido cuando responden a una problemática concreta que esa escuela necesita resolver. Si la institución está preocupada por el alto índice de ausentismo de los alumnos de segundo año de polimodal, podrá diseñar los indicadores que la ayuden a medir qué días faltan los alumnos con mayor frecuencia, en qué época del año la curva de ausentismo se agudiza, etcétera. Esta información permitirá detectar, por ejemplo, si los alumnos se ausentan recurrentemente los días que tienen una materia determinada, y encarar acciones para revertir la situación. Por el contrario, de nada sirve relevar datos y desviaciones estándar de ausentismo docente cuando existe un plantel con un alto nivel de presentismo; u obtener muy claros los datos de repitencia, desglosados por años, si no se toman medidas a partir de ellos.

La *escuela ideal* a la que nos proponemos llegar debe ser una *escuela real* y *posible* dentro de nuestro contexto. Los objetivos que nos propongamos tienen que ser pensados para *esta* escuela y *esta* realidad; pueden ser ambiciosos siempre que sean viables. Un *plan de acción* debe partir de un problema institucional, concreto, tiene que incluir estrategias de intervención, definir indicadores de gestión esperables de lograr, luego, establecer las intervenciones, los plazos y los responsables. Estos aspectos son clave y constituyen el valor agregado de esta propuesta.

No estamos acostumbrados a ponernos metas mensurables, a definir tiempos para evaluar resultados de intervenciones, ni tampoco, a nombrar responsables para seguir las intervenciones. *Responsabilidades compartidas* implica asumir que todos los actores de una institución deben hacerse cargo de los resultados institucionales, tanto de los logros como de los fracasos. *Definir responsables* implica nombrar una persona (orientadora educacional o directora) o un equipo (jefes de departamento) que puedan dar cuentas de la continuidad de la acción emprendida.

Les presentamos un ejemplo:

1. *Definición del problema institucional:* Alto índice de fracaso escolar de los alumnos de octavo año de ESB: el 60% rinde exámenes compensatorios, el 50% fracasa en ellos.

2. *Análisis de los síntomas:* Desinterés de los alumnos, ausentismo, baja puntualidad, escasa participación de los padres.

3. *Análisis de los ámbitos de la gestión:*

Ámbito	Tareas	Aspectos positivos	Aspectos por trabajar
Curricular.	*Planifica-ción docente.*	Se *entregan puntualmente.*	*Faltan instancias de autoevaluación.*

4. *Análisis de los logros:*

¿Qué conseguimos?	¿Qué apuntamos a conseguir?	¿Qué podemos hacer para lograrlo?
Aumentar la participación de los padres.	*Concienciar a los padres de la importancia del presentismo de sus hijos.*	*Seguimiento individual con ayuda de la orientadora social.*

5. *Diseño de un plan de acción:*

Objetivos	Acciones	Indicadores de gestión	Responsables
Reducir el fracaso escolar En octavo año.	• Abordar talleres de técnicas de estudio. • Implementar docentes tutores. • Convocar a padres. • Talleres para docentes.	Reducir en 3 años el porcentaje de fracaso al 30%.	Coordinadores de área. Director.

Estos *nuevos modos de gestión* que aquí proponemos implican la necesidad de contar, básicamente, con liderazgos bien definidos y con trabajo institucional en equipo. Sin estas condiciones, no habrá nuevos y más eficaces modos de trabajo escolar.

Dentro de este nuevo paradigma, la *evaluación permanente* y el *monitoreo de las acciones* se tornan fundamentales. La mirada estratégica busca reducir la incertidumbre pero, a diferencia de las concepciones de planificación tradicionales, parte de la hipótesis de que el contexto es incierto, cambiante, imposible de controlar de una vez y para siempre. Por este motivo, ya no es posible pensar desde una lógica que parta de objetivos, proponga actividades y presuponga la previsibilidad de los resultados. Muy por el contrario, la planificación estratégica toma en cuenta el cambio, el conflicto y la alerta sobre un grado de incertidumbre que es

imposible de evitar (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001). En este sentido, los autores señalan algunas conclusiones para tener en cuenta:

- El proceso de planificación no es lineal.
- La historia se concibe como una sucesión de situaciones.
- Los objetivos no se consiguen en un solo paso.
- Hay posibilidad de redefinir los objetivos.

La *evaluación permanente* y el *monitoreo de las acciones* nos permitirán confirmar que estamos en el camino correcto, o nos ayudarán a redefinir las acciones y estrategias en caso de detectar que nos desviamos de la meta; incluso, nos permitirán redefinir los objetivos en caso de ser necesario. La evaluación pasa a ser un proceso permanente, y no, una instancia al final de cada ciclo. Este tipo de evaluación nos permite tomar decisiones para la mejora, y no únicamente evaluar resultados. La nueva concepción de evaluación supone evaluar también los procesos y redefinir nuestras intervenciones las veces que sea necesario.

¿Qué prácticas de liderazgo fortalecen la gestión educativa?

Las nuevas organizaciones requieren la presencia de un liderazgo distribuido en el interior de la organización, donde se estimula y fomenta el aporte de los actores, valorando lo que cada uno puede brindar desde sus propias capacidades (Bolívar, 2000). Ya no depositamos la confianza en una figura personalista y carismática buscando el líder que rescatará a la organización. Una nueva concepción de escuela y de gestión requiere nuevas formas de pensar el liderazgo, no asociado a una persona, ya que se correría el riesgo de que los logros pasaran a depender de ella, y serían insostenibles en el tiempo, o en su ausencia. Creemos, por el contrario, en equipos de trabajo donde todos tengan la posibilidad de ser líderes (Fullan y Hargreaves, 1996).

Desde esta concepción, el *director* fortalece la participación colectiva (delegando funciones y adjudicando a otros miembros de la institución tareas desafiantes), brinda el apoyo y la orientación necesarios, confía en las capacidades de los otros y, además:

- Fija metas y busca el consenso.
- Señala el foco.
- Amplía la voz y las visiones de los otros.
- Logra cooperación mediante metas compartidas.

Una gestión de estas características se basa en altas expectativas hacia el personal, se incentiva la capacitación de los miembros, y se favorece el crecimiento profesional

dentro de la institución. Se promueve el trabajo en equipo, se faculta a todos para la acción, y se construyen visiones compartidas en las que se involucra a todo el personal de la escuela en acciones consensuadas.

Se estimula la resolución colectiva de problemas, al tiempo que se promueve que cada uno de los integrantes se haga cargo de los logros y fracasos institucionales, y que todos se interesen por buscar soluciones en conjunto. A esto último, lo denominamos *responsabilidades compartidas o responsabilización por los resultados.*

Podemos describir el *liderazgo* como la competencia capaz de:

- Generar aprendizaje organizacional y social.
- Resolver colectivamente los problemas nuevos.
- Redefinir los valores.
- Ajustar los procesos de acción para alcanzar las metas.
- Estimular el desarrollo de nuevas formas de comprender y de actuar.
- Ampliar los procesos de mejora continua.
- Desarrollar y sostener círculos de aprendizaje profundo.
- Fortalecer las competencias complejas, tanto individuales como colectivas.

El requerimiento de liderazgo para el desarrollo de las organizaciones educativas sustentables será la creación de condiciones para *nuevos posibles.* Contribuyendo a movilizar las inteligencias y los sentimientos de los actores, padres, alumnos, actores; fortaleciendo la institucionalidad, la inclusión, como los escenarios requeridos para alcanzar la gestión (Blejmar, 2005: 139).

Blejmar (2005) propone *crear las condiciones* y sugiere que esto, a veces, se hace *haciendo,* depositando la confianza en el otro, delegando, escuchando, aprovechando lo que cada uno tiene para aportar y construyendo visiones compartidas. No se trata de traspasar las ideas a lo otros en un *como si,* sino de construir consensos. Eso se logra a partir de lo siguiente:

- Inspirar la necesidad de generar transformaciones.
- Generar una visión compartida de futuro.
- Comunicar esa visión de futuro.
- Promover el trabajo en equipo.
- Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

El *trabajo en equipo* no es algo nuevo. Hace tiempo que escuchamos que es preciso superar el individualismo. Pero surgen interrogantes: ¿el trabajo en equipo

es siempre positivo, y el trabajo individual es siempre desaconsejable? ¿Todo grupo es un equipo? Frente a estas preguntas, nos parece interesante tomar el aporte de Fullan y Hargreaves, quienes nos alertan acerca del riesgo del *mito colectivo* y afirman: "A pesar de sus beneficios demostrados, (el trabajo en equipo) no deja de tener sus problemas. No trae consigo nada automáticamente bueno. La gente puede colaborar para hacer cosas buenas o malas" (1996: 27).

Estos autores rescatan también la importancia del *trabajo individual:* la soledad invita a aprender, a pensar, innovar y a mantener contacto con nuestro mundo interno. Aclaremos que defendemos la *individualidad,* no el *individualismo,* que ha caracterizado muchos años las tareas de los educadores y nos ha llevado a trabajar separadamente, lo que ha convertido nuestra aula en una isla. Fullan y Hargreaves proponen, entonces: "Luchar por el trabajo en equipo, pero no ingenuamente. También debemos promover y proteger al individuo" (1996: 30).

Como advertimos, muchas veces, el trabajo en equipo puede ser elegido, más como una *moda* que como una *opción,* lo que puede conducir a desestimar el aporte del trabajo individual que, en ciertos casos, es valioso y necesario. Proponemos definir qué entendemos por un auténtico *trabajo en equipo,* superador de instancias que funcionen como si. Un verdadero trabajo en equipo debería:

- Facultar a todos para la acción, el compromiso y el aprendizaje.
- Ampliar la voz y la visión de otros.
- Fortalecer la participación mediante la cesión de poder, las negociaciones, la posibilidad de elección, la adjudicación de tareas desafiantes y el apoyo constante.
- Fomentar la colaboración mediante metas cooperativas y generar confianza.
- Señalar el foco e identificar los resultados por alcanzar.
- Mantener el ritmo de la transformación.
- Identificar las responsabilidades de cada uno.

¿Cuáles son las ventajas del *trabajo en equipo?* Este modifica, sobre todo, la incertidumbre de la tarea y reduce la sensación de impotencia de los docentes.

En las culturas del trabajo en equipo, los docentes elaboran una seguridad colectiva para dar una respuesta crítica al cambio (Fullan y Hargreaves, 1996); las culturas de trabajo en equipo mantienen un compromiso con la mejora sostenida y con la búsqueda de métodos para mejorar la práctica, dentro de la escuela y fuera de ella.

Fullan y Hargreaves (1996) también nos alertan sobre tres formas de trabajo en equipo que nos deben inspirar cautela: la *balcanización,* la *cooperación fácil* y el

trabajo en equipo artificial. La *balcanización* ocurre cuando los docentes se asocian en grupos particulares, más que en la escuela total. Se habla de una *cultura balcanizada* cuando estamos frente a una cultura hecha a partir de grupos separados y que, a veces, compiten entre sí. En la *cooperación fácil,* estamos frente a un trabajo en equipo que raramente logra profundizar sobre las estructuras, en realidad, se limita a tareas más cómodas: dar consejos o intercambiar materiales, sin promover prácticas reflexivas. Finalmente, el *trabajo en equipo artificial* se caracteriza por una serie de procedimientos formales y burocráticos, con horarios establecidos y programas fijos y definidos respecto a qué hacer y cómo hacerlo. En estos espacios, el margen de intercambio es siempre limitado; y los docentes sólo ejecutan lo que otros decidieron.

En contraposición a los tres modelos antes expuestos, un verdadero y eficaz trabajo en equipo opera en el mundo de las ideas, analiza críticamente las prácticas existentes, busca mejores alternativas y une esfuerzos para producir mejoras y medir su valor. Es importante insistir en que no todo agrupamiento garantiza un equipo de trabajo. Muchas formas de trabajo en equipo son superficiales, parciales e, incluso, contraproducentes (Fullan y Hargreaves, 1996: 108).

Para que una organización sea capaz de aprender, requiere estar integrada por individuos que aprenden. A su vez, para que sean sujetos de aprendizaje, la propia institución debe estimularlos a aprender y enseñarles a trabajar juntos, a interactuar más allá de las diferentes funciones (Blejmar, 2005).

En definitiva, la gestión tiene que ponerse al servicio de los fines de la educación y permitir que la escuela recupere su función específica: *enseñar.* Se trata de no renunciar a enseñar y de poder enseñar mejor. En este sentido, la gestión debe ayudarnos a resolver problemas y a construir estrategias: "La forma en que cada escuela resuelve sus problemas tiene que ver con su capacidad para construir estrategias e identidades propias, para romper con las rutinas y encontrar formas creativas a fin de alcanzar el sentido de producir calidad con equidad" (Jabif, 2004: 309).

La escuela como unidad de cambio

Somos conscientes de que hoy es necesario realizar dos tipos de reformas: una centrada en las políticas educativas; la otra, en la escuela. Independientemente de que el Estado asuma sus responsabilidades ineludibles, nosotros, como educadores, debemos asumir las nuestras.

¿Por qué escuelas situadas en los mismos contextos tienen distintos resultados en el rendimiento académico de sus alumnos? ¿Qué es lo que explica que una escuela

tenga 300 alumnos en lista de espera; y otra institución, a dos cuadras de distancia, no llegue a cubrir la matrícula pautada por los organismos oficiales? ¿Por qué, si ambas atienden a la misma población, una logra un porcentaje de graduación mayor que la otra? ¿Por qué los padres afirman que "en la escuela X, los chicos aprenden más"?

Diversas investigaciones (Mortimore, 1998; Stoll y Fink, 1999) evidencian que es posible mejorar la calidad educativa a partir de estrategias de mejora en el funcionamiento institucional y en los modos de trabajo docente. Muchos de esos estudios coinciden en que no sólo las condiciones socioeconómicas inciden en la calidad de la educación que las escuelas ofrecen. Los autores señalan que una de las variables de gran influencia en la calidad de la educación se relaciona con la *gestión institucional* y con los *modos de enseñanza.* A partir de evidencias empíricas, muestran cómo dos escuelas situadas en el mismo contexto pueden tener resultados educativos significativamente diferentes.

Mortimore (1998), en la investigación llamada *15.000 horas,* plantea que, durante más de diez años del período formativo de su desarrollo, los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en la escuela. La investigación, entonces, apunta a evaluar cuál es el impacto real de ese tiempo en la vida de los alumnos y alumnas. Esas 15.000 horas durante las cuales los chicos permanecen en la escuela e interactúan en forma permanente con los docentes, ¿qué efectos tienen sobre sus vidas? Partiendo de esa pregunta inicial, se investiga el trabajo realizado en instituciones educativas tomando en cuenta las condiciones sociales de los alumnos en el momento de su ingreso, y se comparan los resultados educativos para investigar así la influencia real de la escuela. Se demostró que podían lograrse distintos resultados educativos en términos de rendimiento académico e inserción laboral entre escuelas de contextos semejantes.

Estamos convencidos de que existen alternativas a las reformas conservadoras que se repiten sin éxito. Hay estrategias que, lenta pero sostenidamente, podrían ofrecernos una mejor situación educacional. Son las que consideran la institución escolar una unidad de cambio fundamental. Se trata de mejorar las escuelas y el sistema educativo para garantizar que todos aprendan lo que se requiere para el siglo XXI.

Para mejorar las escuelas

Las nuevas propuestas de trabajo escolar priorizan el trabajo en equipo por sobre el individual. Afirman que, mientras la tarea individual diluye las responsabilidades, el trabajo grupal permite que los maestros las asumamos y que usemos eficientemente los recursos que poseemos dentro de las escuelas. Un verdadero trabajo en equipo potencia las capacidades de cada integrante, aprovecha los saberes de sus miembros y optimiza los aportes de cada uno.

Una de las principales reformas que tiene que encarar la escuela se relaciona con buscar nuevos modos de gestión que posibiliten un trabajo en equipo de la totalidad de los docentes de la escuela.

Mejorar la gestión, entonces, significa *pensar nuevos modos de trabajo conjunto.* El eje central de este tipo de gestión reposa en la planificación institucional al largo plazo y en un modo consensuado por todos los actores de la institución. Significa saber a dónde se quiere ir en un plazo no menor de dos años y dirigirse a la consecución de esa meta, hacia un escenario posible construido entre todos los actores.

Es fundamental comprender que el desarrollo y mejoramiento escolar pueden producirse *desde adentro,* y no sólo *desde arriba*. Esto no significa que el mundo exterior sea ignorado; muy por el contrario, la escuela es parte del ambiente exterior y está conectada con él, pero se mueve en sus propios caminos elegidos.

A fin de repensar este nuevo modo de gestión, destacaremos algunos factores clave que caracterizan una buena escuela.

• Existencia de una idea clara entre los directivos, docentes y miembros de la comunidad acerca de la misión de la institución.

• Conocimiento común de las reglas y de la forma de hacer las cosas.

• Articulación clara y consensuada entre los distintos ciclos de la escuela. Cada docente debe saber lo que el ciclo siguiente espera de él y, de igual modo, debe poder comunicar al ciclo anterior los contenidos que necesita que sus alumnos alcancen.

• Formulación habitual de objetivos comunes y compartidos para la mejora, con énfasis en el rendimiento académico de los alumnos.

• Comunicación formal de las expectativas de mejora a docentes y alumnos.

• Diseño de estrategias de acción, coordinación y evaluación institucional. Una *planificación estratégica* es la clave de toda acción con sentido. Implica despegarnos de las urgencias cotidianas y reservar un espacio para reflexionar, planificar y diseñar un plan de acción que, partiendo de nuestra situación real, nos conduzca a lograr nuestros objetivos.

• Altas expectativas con respecto al rendimiento de todos los alumnos: creer en ellos, confiar en sus capacidades, no subestimarlos, y desterrar de la escuela el "con estos chicos, no se puede".

• Seguir el progreso del alumnado. Recuperar la visión de un maestro que acompaña, guía el proceso de los chicos pero, fundamentalmente, enseña y da oportunidades para que la escuela sea el lugar donde ellos aprendan todo lo que no lograrían aprender fuera de ella.

• Liderazgo pedagógico: eficacia directiva y toma de decisiones compartida.

• Altas expectativas de formación y desempeño del equipo docente. Favorecer el crecimiento profesional de este último, apoyar su capacitación permanente, fomentar su participación en el proyecto institucional y buscar el crecimiento de cada docente dentro de la escuela.

• Participación del equipo docente en el diseño de estrategias de acción y coordinación, en un clima en que se colabore y en que se experimente, fomentando el aporte de cada uno y el aprendizaje entre pares: los docentes tenemos mucho para aprender de nuestros colegas; y en muchas ocasiones, esto no está suficientemente aprovechado como instancia de aprendizaje cooperativo.

• Proteger el tiempo dedicado a la enseñanza. Recuperar la especificidad de la función de la escuela: *enseñar*.

• Fuerte apoyo y participación de las familias, porque los padres y las madres también son parte de la escuela; y es elemental escuchar sus opiniones, fomentar su participación y darles información acerca de lo que hacemos en la escuela y por qué.

• Estabilidad docente: es básico tener un equipo de trabajo estable; y para eso, resulta fundamental disminuir los niveles de rotación de docentes. Sabemos que, en el ámbito estatal, no es fácil de lograr; pero también somos conscientes de que, si generamos un alto nivel de *pertenencia,* aquellos docentes que puedan elegir un cargo optarán por no irse de una escuela donde han logrado ser parte de un proyecto institucional.

• Responsabilidad por los resultados: si conformamos un verdadero equipo de trabajo, en el cual el aporte de cada individuo sea tenido en cuenta, y donde se busquen decisiones consensuadas, todos podrán asumir la responsabilidad de lo logrado: compartir las alegrías, pero también, revisar las debilidades en equipo.

Estos nuevos *modos de gestión* implican, por lo tanto, la necesidad de contar básicamente con liderazgos bien definidos y con un trabajo institucional en equipo. Sin estas condiciones, no habrá nuevos ni más eficaces modos de trabajo escolar.

Las mejoras desde la escuela, ¿alcanzan?

Es necesario alertar acerca de un riesgo que puede derivarse de las propuestas de mejora escolar, a partir de las escuelas y de sus actores clave: maestros y directivos. Una excesiva confianza en la escuela puede generar un *optimismo ingenuo,* tanto acerca de sus posibilidades como de sus responsabilidades. Ni la escuela puede todo, ni la escuela es responsable de todo. Sabemos que, sin las condiciones

mínimas de *educabilidad* (salud, alimentación, vestimenta), y sin las *condiciones necesarias garantizadas* (infraestructura, mínimo de días de clase, salarios docentes dignos), no habrá perspectiva de cambio.

Somos absolutamente conscientes de la necesidad de contar con políticas públicas para realizar cambios estructurales en el sistema educativo, pero también estamos convencidos de que, en todos los contextos, la escuela puede generar cambios. En este sentido, sostenemos que dos tipos de reforma son necesarias: una centrada en el sistema educativo; otra, en la escuela. Y aún más: creemos que los cambios desde dentro de las escuelas no dependen, exclusivamente, de las transformaciones en los sistemas de gobierno. Así, disentimos de aquellas *visiones pesimistas* que argumentan que el cambio puede darse sólo en lo macrosocial. Desde la escuela, también hay mucho (aunque no todo) por hacer. Su función es enseñar más y mejor, pero ella no puede desconocer el contexto de sus alumnos y, si bien garantizar condiciones de vida dignas para los sujetos es una responsabilidad indelegable del Estado, la escuela puede y debe generar alianzas con organismos comunitarios y sociales para trabajar articuladamente, en pos de una mejor calidad de vida para todos los niños y jóvenes.

Desde el nivel macropolítico, es necesario considerar tres pilares:

1. *Redefinición de las funciones y de la toma de decisiones de los organismos de Gobierno del sistema.* La propuesta trabaja sobre la desburocratización de los procesos de toma de decisiones. Creemos que esto posibilitaría una mayor eficacia en la gestión y permitiría generar mecanismos más confiables de asignación de recursos.

2. *Redefinición del espacio de la escuela como centro socioeducativo y comunitario.* Se trata de pensar la escuela como una institución capaz de contribuir a la modificación de las condiciones de educabilidad. La escuela, de hecho, ya asume un rol que complementa y sostiene su tarea principal: la *pedagógica*. Pero ese papel es considerado ajeno a su función específica. Nuestra propuesta apunta a que lo asuma formalmente, no sólo como una acción compensatoria, sino como una política formativa. Para ello, deberá involucrar al conjunto de actores institucionales y comunitarios necesarios, facilitándoles, a la vez, las condiciones para que ella no descuide su rol fundamental; de este modo, garantizará, entre otros objetivos, el aumento de horas de clase.

3. *Igualación y mejora de las condiciones materiales, de infraestructura y didáctica,* para que todas las escuelas puedan desarrollar proyectos pedagógicos de calidad.

El Estado debe ser el *actor clave* en la prestación del servicio; y proponemos el fortalecimiento de las unidades intermedias (distritos, municipios, regiones) para garantizar el logro de la equidad en la distribución del bien educación.

Si bien no profundizaremos aquí las propuestas para el *nivel macropolítico,* no podemos dejar de señalar las prioridades que creemos deben incluirse en una agenda de políticas educativas integrales:

- Expansión de la oferta de jardines maternales y de nivel inicial.
- Fortalecimiento del nivel medio de enseñanza, a partir de la revisión de la relación educación-trabajo y de la enseñanza técnica.
- Mejora de los recursos humanos y de los materiales del sistema.
- Cambios en la formación y en la carrera docente.

En síntesis

Entonces, ¿hasta dónde puede llegar la escuela? ¿Puede constituirse efectivamente en un agente de cambio? ¿O es, únicamente, un espacio que legitima las diferencias ya existentes y las agudiza, discriminando en su interior? Sobre este debate, reflexionamos en el capítulo 3 y creemos que es hora de superar las visiones antagónicas respecto del margen de acción de la educación. La escuela *puede mucho,* aunque *no puede todo* ni tampoco *puede sola.*

Apostamos, entonces, a un optimismo pedagógico no ingenuo, sino crítico y reflexivo, que asuma las responsabilidades y los límites de la institución escolar como agente de mejora social, sin dejar de reclamar políticas educativas que posibiliten, acompañen y sostengan las mejoras. ¿Una utopía? Quizás...

Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos, y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía?
Para eso sirve, para caminar...

Eduardo Galeano

Bibliografía

Aarseth, E. (1997): "No linealidad y teoría literaria", en G. Landow (comp.): *Teoría del hipertexto.* Barcelona: Paidós, pp. 71-108.
Aguerrondo, I. (1996): *La escuela como organización inteligente.* Buenos Aires: Troquel.— M. T. Lugo y M. Rossi (2001): *La gestión de la escuela y el diseño de proyectos institucionales.*
Bernal: Ediciones de la Universidad Nacional de Quilmes. Alliaud, A. y L Duschatzky (comps.) (1992): *Maestros, formación práctica y transformación escolar.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
Althusser, L (1975): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado.* Buenos Aires: Nueva Visión. Apple, M. W. (1986a): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación.* Buenos Aires: Paidós.
— (1986b): *Ideología y curriculum.* Madrid: Akal Universitaria.
— (1987): *Educación y poder.* Buenos Aires: Paidós.
— y N. King (1983): "Qué enseñan las escuelas", en J. Gimeno Sacristán y A. I. Peréz Goméz (comps.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal Universitaria.
Baudelot, C. y R. Establet (1975): *La escuela capitalista en Francia.* Madrid: Siglo XXI.
Beech, *i.* (2005): "Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: invirtiendo los términos de la relación", *Quaderns Digital* (Valencia), núm. 38 [en línea] (www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArtículoIU. visualiza&art¡culo_id=8601).
— (2006): *Mejorar la escuela: herramientas para la gestión.* Buenos Aires: Granica (enprensa).
Berger, P. y T. Luckman (1983): *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.
Bernstein, B. (1985): "Clases sociales, lenguaje y socialización", *Revista colombiana de educación* (Bogotá), núm. 15, pp. 24-42. [en línea] (http://www.pedagogica.edu.co/ index.php?inf=501 &rceid=26).
— (1988): *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Madrid: Akal Univeristaria.
— (1994): *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid: Morata.
— (1995): "Code Theory and its Positioning: a Case Study in Misrecognition", *British Journal of Sociology of Education* (Londres), vol. 16, núm. 1, pp. 201-223.
— (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid: Morata.

Blejmar, B. (2005): *Gestionar es hacer... que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
Bloom, B. (1971): *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Buenos Aires: El Ateneo.
Blumenfeld, S. (1998): *Homeschooling. A Parent Guide to Teaching Children.* Nueva York: Carol Pub. Group Editor.
Bolívar, A. (2000): "El liderazgo compartido según Peter Senge" en *Liderazgo y organizaciones que aprenden.* III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, pp. 459-471. Bilbao: Universidad de Deusto.
Bourdieu, R (1979): "Les trois états du capital culturel" [trad. Emilio Tenti], *Actes de la Recherche de Sciences Sociales* (París), núm. 30, pp. 3-6.
— y J. Passeron (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.
— y F. Gros (1994): *Los contenidos de la enseñanza. Principios para la reflexión* (mimeo).
Bowen, J. (1976): *Historia de la educación occidental:* t.1 El mundo antiguo y t. II La civilización de Europa. Siglos VI a XVI. Barcelona: Herder.
Bowles, S. y H. Gintis (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista.* México: Siglo XXI. Braslavsky, C (1994): *La discriminación educativa en la Argentina.* Buenos Aires: Miño y Dávila/FLACSO.
— (2001): "Las políticas educativas frente a la revolución tecnológica en un mundo de interdependencias crecientes y parciales", en *Simposio internacional sobre la educación y las nuevas tecnologías.* International Institute for Educational Planning. Buenos Aires, 22-23 de noviembre de 2001.
— y S. Gvirtz (2000): "Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo", *Cuadernos de la OEI/Educación comparada* (Madrid), núm. 4, pp. 41-73.
Brunner, J. (2000): *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información.* PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe), núm. 16: 1-51. [en línea] (http://www.preal.org/Biblioteca.asp?
Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20 Documentos).
— (2003): *Educación e Internet. ¿La próxima revolución?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Burbules, N. y T. Callister (2001): *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información.* Buenos Aires: Granica.
Castells, M. y otros (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós. Chervel, A. (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de Educación* (Madrid), núm. 295, pp. 59-111.
Collins, R. (1974): *Conflict Sociology,* Nueva York: Academic Press.

Colom, A. y J. Melich (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación.* Buenos Aires: Paidós.
Comenius, Jan A. (1986): *Didáctica magna* (trad. Saturnino López Peses). Madrid: Akal Universitaria (l.°ed. 1632, l.°trad. 1922).
Diccionario de las Ciencias de la Educación, vol. 1 (1984). España: Diagonal/Santillana.
Drucker, P. (1993): *La sociedad poscapitalista.* Buenos Aires: Sudamericana.
Durkheim, E. (1958): *Educación y sociología.* México: Colofón (y ed. 1992, Buenos Aires: Península).
— (1982): *Las reglas del método sociológico.* Madrid: Hyspamérica.
— (1991): *La educación moral.* México: Colofón.
— (1993): *La división del trabajo social.* Buenos Aires: Planeta-Agostini.
— (2006): *El suicidio.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
Duschatzky, S. y A. Birgin (comps.) (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia.* Buenos Aires: FLACSO/Manantial.
Dussel, I. y M. Caruso (1999): *La invención del aula.* Buenos Aires: Santillana.
Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1983): "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica", *Revista Colombiana de Educación* (Bogotá), núm. 12. [en línea] (http://www. pedagogica.edu.co/index.php?inf=501 &rceid= 11).
— (1985): "Escuela y clases subalternas", en E. Rockwell y M. de Ibarrola (comps.): *Educación y clases populares en América latina.* México: Instituto Politécnico Nacional, Dirección de investigaciones educativas.
Feijóo, M. C. (2002): *Argentina. Equidad social y educación en los '90.* Buenos Aires: IIPE/UNESCO. Fernández Enguita, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología.* Madrid: Akal Universitaria.
— (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid: Siglo XXI.
— (1994): "Educación y empleo: Ayer, hoy y mañana", *Revista de Trabajo,* año 1, núm. 1. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Argentina.
Filmus, D. (1993): "El papel de la educación ante los desafíos de las transformaciones científico tecnológicas". En Filmus, D. (comp.): *¿Para qué sirve la Escuela?* Buenos Aires: Norma.
— (1996): *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de Fin de Siglo. Procesos y Desafíos.* Buenos Aires: Troquel.
— y A. Miranda (1999): "América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad", en D. Filmus (comp.): *Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y la Argentina de fin de siglo.* Buenos Aires: FLACSO/EUDEBA.
Foucault, M. (2002): *Vigilar y castigar.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Freire, P. (1986): *Pedagogía do oprimido.* San Pablo: Paz e terra.

Frigerio, G. y otros (1999): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
Fullan, M. y A. Hargreaves (1996): *La escuela que queremos.* Buenos Aires: Amorrortu.
Gagné, R. M. (1975): *Principios básicos de la instrucción.* México: Diana.
— (1979): *Las condiciones del aprendizaje.* México: Interamericana.
Gallart, M. A. (1987): *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: Las escuelas técnicas y el mundo del trabajo.* Buenos Aires: CENEP (Centro de Estudios de Población).
— (comp.) (1992): *Educación y trabajo, desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa.* Montevideo: CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional).
— (2002): *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora.* Montevideo: CINTERFOR (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional).
Giddens, A. (1997): *Las nuevas reglas del método sociológico.* Buenos Aires: Amorrortu.
Giroux, H. (1983): 'Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *Cuadernos Políticos* (México), núm. 44, pp. 141-171.
Gómez del Río, R. y M. Schonfeld (2003): *Escuelas por el cambio.* Buenos Aires: Granica.
Goodson, I. F. e I. Dowbiggin (1990): "Cuerpos dóciles. Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza", en S. J. Ball (comp.): *Foucault y la educación.*
Disciplinas y saber. Madrid: Morata, pp. 107-131.
Gordon Childe, V. (1981): Qué *sucedió en la historia.* Buenos Aires: La Pléyade.
Gramsci, A (1997): *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Nueva Visión.
Grinberg, S. (2003): *El mundo del trabajo en la escuela.* Buenos Aires: Baudinho Ediciones/UNSAM (Universidad Nacional de San Martín).
Gvirtz, S. (1996): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970.* Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires.
— (2005): *De la tragedia a la esperanza: hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad.* Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
— y M. Palamidessi (1998): *El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza.* Buenos Aires: Aique. [Última edición, publicada en Aique, 2006].
— y M. Narodowski (2001): *Las reformas educativas en la Argentina: pasado, presente y tendencias a futuro* (mimeo).
— y M. E. Podestá (2004): *Mejorar la escuela, acerca de la gestión y la enseñanza.* Buenos Aires: Granica.

Homet, R. (1978): *Sobre la educación medieval.* Buenos Aires: Tekné.
IIPE-UNESCO (2000): *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa.* Buenos Aires: UPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).
Illich, I. (1985): *La sociedad desescolarizada.* México: Joaquín Mortiz/Planeta. [en línea](www.ivanillich.org).
Jabif, L (2004): "Las buenas escuelas en contexto de pobreza", *Gestão em ação* (Bahía), vol. 7, núm. 3, pp. 309-320. [en línea] (http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav7n304.PDF)
Jackson, P. (2001): *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
Karabel J. y A. H. Halsey (1976): *Poder e ideología en educación* (trad. y rev.: Silvia Llomovatte y Marta Teobaldo). Nueva York: Oxford University Press.
Keynes, J. M. (2001): *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero.* Buenos Aires, México: Fondo de Cultura Económica.
Labarca, G. (comp.) (1987): *Economía política de la educación.* México: Ediciones Nueva Imagen.
Landau, M. (1997): "Internet en la escuela: definiciones e interrogantes", en E. Litwin (comp.): *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo.* Buenos Aires: El Ateneo.
Larrosa, J. (1995): *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La piqueta.
Litwin, E. (comp.) (1997): *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo.* Buenos Aires: El Ateneo.
Llomovatte, S. y otros (1993): "Escuela primaria y mundo del trabajo. Aportes desde una sociología crítica de la educación en los '90", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Buenos Aires), año II, núm. 2, pp. 14-21.
Machado, L R. S. (1992): "Mudanças tecnológicas e a educação da clase trabalhadora" en A. Kuenzer y otros: *Trabalho e Educação.* Campinas/Sao Pablo: Papirus/Anped, pp. 9-23.
Marx, K. (2002): *El capital.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Mendes de Faria Filho, L. y D. Gonçalves Vidal (2000): "Os tempos e os espacos escolares no processo de institucionalização da escola primaria no Brasil", *Revista Brasilera de Educación* (Río de Janeiro), núm. 14, pp. 19-34.
Merani, A. (1972): *Naturaleza humana y educación.* México: Grijalbo.
Mortimore, P. (1998): *The road to improvement. Reflections on school effectiveness.* Países Bajos: Swets & Zeitlinger Publishers.

Narodowski, M. (1999): *Infancia y poder.* Buenos Aires: Aique. [Última edición, publicada en Aique, 2006],
— y S. Gvirtz (1998): "Micropolitics of school resistence. The case of the argentine teachers versus the educational policies of Perón and Evita", *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education* (Londres), vol. 19, núm. 2, pp. 233-241.
— y M. Andrada (comps.) (2000): *Segregación económica, y regulaciones en el sistema educativo argentino.* Buenos Aires: FLACSO.
— y M. Nores (2000): *¿Quiénes quedan y quiénes salen? Características socioeconómicas en las escuelas públicas y privadas de la Argentina.* Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.
— M. Nores y L Manolakis (2002): "Policies in Education concerning New Information Technologies: learning from Latin America and Argentina", *Education, Communication & Information* (Londres), vol. 2, núm. 2-3, pp. 181-214.
Neffa, J. C. (1987): *Proceso de trabajo, nuevas tecnologías informatizadas y condiciones y medio ambiente de trabajo en Argentina.* Buenos Aires: Humanitas/ CEIL (Centro de Estudios e Investigaciones Laborales).
— (1990): *El proceso de trabajo y la economía de tiempo. Contribución al análisis crítico de K. Marx, F. W. Taylor y H. Ford.* Buenos Aires: Humanistas/Centre de Recherche et Documentation sur l'Amerique Latine.
Parsons, T. (1968): *El sistema social.* Madrid: Revista de Occidente. Pineau, R, I. Dussel y M. Caruso (2001): *La escuela como máquina de educar.* Buenos Aires: Paidós.
Piscitelli, A. (1995): *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes.* Buenos Aires: Paidós.
Poggi, M. (2002): *Instituciones y trayectoria escolares.* Buenos Aires: Santillana.
Ponce, A. (1975): *Obras.* La Habana: Casa de las Américas.
Postman, N. (1984): *The disappearence of childhood.* Nueva York: Dell.
Querrien, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria.* Madrid: La Piqueta.
Reich, R. (1993): *El trabajo de las naciones.* Buenos Aires: Vergara. Reimer, E. (1976): *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación.* Buenos Aires: Barral/Corregidor. Rockwell, E. (1987): *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (1982-1985). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
Rojas, E. (1994): "Educación y Formación. Las calificaciones y la formación profesional desde la perspectiva de la empresa: una aproximación práctica", *Revista de Trabajo,* año 1, núm. 1. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Argentina.
Rushkoff, D. (1996): *Playing the future.* Nueva York: Harper Collins Pub.
Sacristán, J. G. (1986): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata..
SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills), Departamento de Trabajo de los Estados Unidos.

Schultz, T. (1972): "Inversión en capital humano", en M. Blaug (ed.): *Economía de la educación.* Madrid: Tecnos.
Stoll, L. y D. Fink (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.* Barcelona: Octaedro.
Taylor, F. W. (1947): *Management Científico.* Madrid: Orbis.
Tedesco, J. C. (1987): *El desafío educativo: calidad y democracia.* Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
— (1987): *Conceptos de Sociología de la Educación.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
— (1991). "Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina", Estudos Avançados (Sao Paulo), vol. 5, núm. 12, pp. 23-44. [en línea] (www.scielo.br/scielo.php?pid= SOI 03-40141991000200003&script=sci_arttext).
— (2000): *Educar en la sociedad del conocimiento.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
— (2003): *Educación y sociedad en la Argentina* (1880-1945). Buenos Aires: Siglo XXI.
— (2005): *Opiniones sobre Política educativa.* Buenos Aires: Granica.
— y E. Schiefelbein (1995): *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América latina.* Buenos Aires: Santillana.
Téllez, M. (comp.) (2000): *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas otras voces.* Buenos Aires: Novedades Educativas. Tenti Fanfani, E. (2000): "Culturas juveniles y cultura escolar", *Revista Colombiana de Educación* (Bogotá), núm. 40-41, pp. 61-76. [en línea] (http://www.pedagogica.edu.co/index.php?¡nf=501 &rceid=l 7).
Toffler, A. (1999): *El cambio de poder.* Barcelona: Plaza y Janés.
Torrado, S. (1992): *La estructura social de la Argentina: 1945-1983.* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
Trilla, J. (1985): *Ensayos sobre la escuela.* Barcelona: Laertes.
Tyack, D. y J. Tobin (1995): *Tinkering toward utopia: A Century of Public School Reform.* Cambridge: Harvard University Press.
UNESCO (2004): *Educación para Todos: El imperativo de la calidad.* Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005. París: Ediciones UNESCO.
Vance, J. (1987): *Los lenguajes de Pao.* Barcelona: Bruguera (l.°ed. 1958).
Varela, J. y F. Álvarez Uría (1991): *Arqueología de la escuela.* Madrid: La Piqueta.
Weber, M. (1972): *Ensayos de sociología contemporánea.* Barcelona: Martínez Roca.
— (1980): *Ciencia y política.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
— (2000): *Economía y sociedad.* México: Fondo de Cultura Económica. Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar.* Madrid: Akal Universitaria. Young, M. (1971): *Knowledge and Control.* Londres: McMillan Pub. Co. Zuretti, J. C. (1964): *Historia de la educación.* Buenos Aires: Itinerarium.